UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

# Intérêts didactiques de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français au burundi : cas de quelques écoles de la 9ème année de l'école fondamentale dans la DCE ntahangwa en Mairie de Bujumbura

**Hatungimana, Fidèle; Sous l'encadrement de : Dr. Adélin Mperejimana**

**2023-08**
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2079

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

**UNIVERSITE DU BURUNDI**

**ECOLE NORMALE SUPERIEURE**

**MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**

# INTÉRÊTS DIDACTIQUES DE L'APPROCHE INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU BURUNDI : CAS DE QUELQUES ÉCOLES DE LA 9EME ANNÉE DE L'ECOLE FONDAMENTALE DANS LA DCE NTAHANGWA EN MAIRIE DE BUJUMBURA.


Par

**HATANGIMANA Fidèle**


**Sous l'encadrement de :**

**Dr. Adélin MPEREJIMANA**

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère**

**Bujumbura, Août 2023**

**IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY:**

Président : Pr. Judith NDAYIZEYE

Directeur : Dr. Adelin MPEREJIMANA

Secrétaire : Dr. Rosalie BIKORINDAGARA

## DÉDICACE

À mes parents, pour leur amour qui éclaire toujours mes pas.

À mes grands frères et à mes sœurs, pour leur soutien et encouragement.

À tous ceux qui sont fiers de mes activités académiques.

Que ce mémoire soit votre satisfaction.

## REMERCIEMENTS

Notre travail a été réalisé grâce aux efforts de plusieurs personnes auxquelles nous adressons nos sincères remerciements.

Mes sentiments de gratitude s'adressent principalement à mon Directeur de mémoire Dr. Adelin MPEREJIMANA qui, malgré ses nombreuses occupations a accepté de diriger ce mémoire. Son encadrement volontaire et permanent, ses conseils et orientations, sa rigueur scientifique et sa disponibilité m'ont été d'une grande importance.

Je tiens à adresser mes vifs remerciements à mes ami(e)s qui m'ont aidé dans les moyens financiers pendant ce cursus de formation en mastère.

Je n'oublierai pas de remercier tous les enseignants de certaines écoles de la DCE Ntahangwa qui ont accepté de participer dans les enquêtes menées dans le cadre de cette recherche.

Qu'ils sachent que je reconnais tous les sacrifices qu'ils ont consentis en supportant les recherches.

Que tous les enseignants depuis l'école primaire et surtout ceux de l'université du Burundi et ceux de l'Ecole Normale Supérieure qui interviennent dans le Master de didactique du FLE trouvent ici exprimée ma sincère gratitude.

Mes remerciements sont réservés également à mes camarades étudiants de la 3ème promotion de master en didactique du FLE pour leur collaboration.

Enfin, que d'autres personnes ayant contribué d'une façon ou d'une autre, de près ou de loin à la réalisation de ce travail trouvent ici satisfaction de l'œuvre à laquelle ils ont contribué.

Fidèle HATANGIMANA

**RÉSUMÉ**

Notre travail de recherche s'intitule « Intérêts didactiques de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi : cas de quelques écoles de la 9ème année de l'ECOFO dans la DCE Ntahangwa en mairie de Bujumbura». Le choix de ce sujet a été motivé par la problématique de l'approche interculturelle dans l'enseignement du français en 9ème année de l'ECOFO au Burundi.

Son objectif est d'analyser la pratique de l'approche interculturelle dans le processus d'enseignement du français au Burundi. Néanmoins, le français est une langue étrangère au Burundi et pour atteindre les objectifs visés, les enseignants doivent s'inspirer de cette approche interculturelle développée dans ce travail.

Pour aborder ce sujet, nous avons éclairci les concepts clés qui sont porteurs de sens et significations relatifs à notre sujet de recherche. Et puis, la théorie qui concerne notre travail est développée en général. C'est à ce niveau que ces notions de l'interculturalité sont présentées.

Ensuite, pour vérifier nos objectifs, nous nous sommes rendus sur terrain pour analyser les pratiques via le questionnaire d'enquête qui a été complété par les enseignants. Après analyse, les résultats obtenus montrent que les pratiques de l'approche interculturelle en classe sont faites à moitié.

**Abstract**

Our research work is entitled “Didactic interests of the intercultural approach in the teaching/learning of French in Burundi: case of some 9th year ECOFO schools in the DCE Ntahangwa in Bujumbura town hall”. The choice of this subject was motivated by the problem of the intercultural approach in the teaching of French in the 9th year of ECOFO in Burundi.

Its objective is to analyze the practice of the intercultural approach in the process of teaching French in Burundi. However, French is a foreign language in Burundi and to achieve its objectives must draw inspiration from this intercultural approach developed in this work.

To approach this subject, we have clarified the key concepts which carry meaning and meanings relating to our research subject. And then, the theory that concerns our work is developed in general. It is at this level that these notions of interculturality are presented.

Then, to verify our objectives, we went into the field to analyze practices via the survey questionnaire which was completed by the teachers. After analysis, the results obtained show that the practices of the intercultural approach in class are done halfway.

**TABLE DES MATIERES**

**IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY: ..... i**
**DÉDICACE ..... ii**
**REMERCIEMENTS ..... iii**
**RÉSUMÉ ..... iv**
**TABLE DES MATIERES ..... v**
**SIGLES ET ABRÉVIATIONS ..... vii**
**AVANT-PROPOS ..... viii**
**1. INTRODUCTION GÉNÉRALE ..... 1**
**2.MOTIVATION ET INTÉRÊT DU CHOIX DU SUJET ..... 2**
**3. PROBLÉMATIQUE ..... 3**
**4. OBJECTIFS ..... 4**
**5.HYPOTHÈSES……...5**
**6. ARTICULATION DU TRAVAIL ..... 5**
**CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE. ..... 6**
I.1. Élucidation de concepts-clés ..... 6
I.1.1 L'intérêt didactique. ..... 6
I.1.2. Enseignement ..... 7
I.1.3. Apprentissage ..... 8
I.1.4. La culture : à la recherche d'une définition ..... 10
I.1.5. L'interculturel. ..... 13
I.2. Cadre théorique ..... 15
I.2.1. L'approche interculturelle. ..... 16
I.2.2. Les types d'interculturel ..... 18
I.2.3. La notion de compétence en didactique des langues. ..... 20
I.2.4 Le couple enseignement/apprentissage ..... 23
I.2.5. La culture comme élément fondamental dans l'enseignement/apprentissage linguistique . 26
I.2.6. L'intégration de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français. 28
I.2.7. La différence entre la didactique et la pédagogie. ..... 30

I.2.8 Un regard sur les manuels scolaires de la 9ème année de l'école fondamentale ..... 31
I.2.8.1. La place et les difficultés de l'interculturel observées dans les manuels ..... 31
I.2.8.2. Les fonctions des manuels. ..... 33
I.2.8.3. La nature des documents et les réalités culturelles qu'il faut intégrer dans les manuels. . 38
**CHAPITRE II: METHODOLOGIE DE RECHERCHE ..... 39**
Il.1 Types de recherche. ..... 40
Il.2 Le corpus empirique. ..... 41
Il.3. Les instruments d'enquête (l'observation, le questionnaire et l'entretien) ..... 43
Il. 4. La population de l'étude du corpus. ..... 46
II. 5. Méthodes d'analyse des données ..... 46
II.5.1 Les données du questionnaire: la méthode statistique ..... 47
II.5.2. Les données de l'observation et de l'entretien ..... 48
II.5.2.1. L'analyse de contenu ..... 49
II.5.2.1.1. L'analyse thématique ..... 49
II.5.2.2. L'analyse du discours ..... 50
**CHAPITRE III. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES ISSUES DU QUESTIONNAIRE D'ENQUETE. ..... 53**
**CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS ..... 77**
**LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 80**
ANNEXES ..... 87

## SIGLES ET ABRÉVIATIONS

**CECRL** **:** Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

**DCE** **:** Direction Communale de l'Enseignement

**DPE** **:** Direction Provinciale de l'Enseignement

**ECOFO** **:** École Fondamentale

**ENS** : Ecole Normale Supérieure

**FLE** : Français Langue Étrangère

**FLS** : Français Langue Seconde

**INRP** : Institut National de Recherche Pédagogique

**PUF** : Presses Universitaires de France

**SEMAD** : Service d'Entraide et de Maintien à Domicile

**UB** : Université du Burundi

**ULB** : Université Libre de Bruxelles

## AVANT-PROPOS

Au Burundi, le système linguistique connaît plusieurs langues qui jouent de rôles divers. Le français est la langue la plus rencontrée surtout dans le domaine scolaire et dans certaines institutions publiques et privées. Grâce à ses rôles de langue d'enseignement et de langue enseignée, l'enseignement/apprentissage de cette langue vise les compétences en compréhension et en expression. Ainsi, pour atteindre cet objectif, il faut tenir compte essentiellement à des conditions relatives à la nature des documents scolaires et à la méthodologie.

En effet, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Burundi doit associer le volet linguistique et le volet culturel pour mieux atteindre les objectifs. Pour ce faire, la langue et la culture doivent être étudiées en premier lieu pour aboutir à la maitrise de la langue étrangère dans un contexte national. Les apprenants ont besoin des compétences communicatives dans l'approche interculturelle.

Au vue de leur importance dans l'enseignement/apprentissage de FLE et surtout en 9ème, les éléments culturels burundais doivent être intégrés dans les programmes et les manuels scolaires. Ces éléments sont choisis en fonction des besoins et niveau des apprenants. Ces éléments facilitent la connaissance de la langue tout en tenant compte de la culture locale et celle véhiculée par le français langue étrangère.

## 1. INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'intercultuel est un sujet interdisciplinaire, comme le remarque Bryam(1997:3). «*La didactique des langues étrangères ne doit pas et n'a pas besoin de revendiquer la responsabilité exclusive de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence interculturelle.»*

Puren(2015: 21), dans l'un de ses articles, affirme que « *La "compétence interculturelle", [.... ] ne peut plus, en particulier, être opposée à la "compétence culturelle" mais doit être considérée comme l'une de ses composantes, en relation nécessaire avec deux composantes [....] transculturelle et métaculturelle. Un modèle de compétence culturelle suffisamment complexe doit même désormais intégrer deux composantes supplémentaires, pluriculturelle et co-culturelle[....]»*

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'approche interculturelle considérée comme une démarche obligatoire dans le domaine de la didactique des langues. Son omniprésence et le nom de l'approche fait parfois oublier qu'elle est une composante de l'approche communicative ayant révolutionné le domaine de la didactique des langues, en défendant, avec la notion de compétence de communication que la réussite d'un acte de communication avec un étranger dépend non seulement de la bonne maîtrise des règles grammaticales mais aussi de la prise en compte et du respect des paramètres socio-culturels de la situation de communication.

L'approche interculturelle s'érige en remplacement, voire en opposition, du modèle culturaliste ou civilisationnel dans lequel la culture était conçue comme une donnée stable et concrète, pouvant être apprise sous la forme de connaissance et de savoir.

En ce sens, l'interculturel constitue une nouvelle approche de la culture dont la transposition en didactique des langues a motivé l'abandon, au moins théoriquement, des cours de civilisation dans les manuels et classes des langues au profit de l'éducation à la différence centrée sur l'analyse et la compréhension de l'autre.

Dans cette nouvelle perspective, l'objectif de l'apprentissage d'une langue n'est pas l'acquisition des connaissances sur la culture ou ses locuteurs mais le développement, chez l'apprenant, des capacités lui permettant de réguler ses relations avec des personnes appartenant à des cultures différentes de la sienne.

Toutefois, l'interculturel n'est pas exclusif à la didactique des langues, c'est une notion utilisée et travaillée dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales, qui lui accorde son caractère transdisciplinaire et interdisciplinaire.

Le caractère transdisciplinaire est manifesté par l'intérêt que l'interculturel a causé et cause toujours chez les auteurs issus des différentes disciplines.

Cuq souligne dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde( 2003: 147) que la langue est définie selon deux aspects : un aspect abstrait et systématique (dans ce cas la langue est comprise comme synonyme d'idiome) et aspect social( on reconnaît à la langue un caractère culturel).

Cependant, l'interculturel est, en quelque sorte, victime de son succès et de ses usages nombreux car tous ceux qui l'utilisent et l'étudient ne l'interprètent pas toujours de la même façon.

Ces critiques et d'autres réserves n'ont pas empêché l'interculturel de constituer une approche incontournable en didactique des langues et d'alimenter les réflexions et travaux fondateurs de ce domaine.

## 2.MOTIVATION ET INTÉRÊT DU CHOIX DU SUJET

Au Burundi, l'enseignement est plurilingue avec quatre langues à savoir le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. *(Loi N°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi)*. Chaque langue a sa propre histoire, son statut et son rôle. Ainsi, le français introduit au Burundi depuis 1916 par le colonisateur a connu du succès dans son enseignement/apprentissage jusqu'à faire partie de la sphère linguistique burundaise. Par conséquent, aujourd'hui le français est la seconde langue officielle du Burundi. C'est une langue essentiellement apprise à l'école et utilisée dans des situations formelles ou officielles. Seule une minorité de Burundais peut s'exprimer en français, conclut Bigirimana (2017 : 81). A ce titre, il constitue l'outil de transmission d'autres savoirs enseignés à partir du troisième cycle de l'ÉCOFO selon le décret portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale (*Décret n°100/078/du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale, art.5*). Voilà donc pourquoi les apprenants doivent, en

conséquence, maitriser cette langue d'enseignement pour mieux comprendre les contenus de cours. Remarquons aussi que la langue est indissociable de la culture comme l'a souligné Blanchet (2009). Donc, l'enseignement du français doit associer les compétences linguistiques et les compétences culturelles de l'apprenant et celles de l'autre (françaises et francophones). Dans ce cas, nous distinguons les manuels universalistes et les manuels nationalistes. Les premiers abordent la langue ainsi que sa culture dans leurs généralités. Donc, les contenus-matière de ces manuels ne considèrent pas les disparités culturelles des apprenants. Les seconds sont des manuels qui s'inspirent de l'environnement de l'apprenant en mettant en valeur ses éléments socioculturels. Les éléments socioculturels trouvés dans le manuel scolaire sont essentiellement des documents authentiques et facilitent l'activité d'enseignement/apprentissage.

Notre mémoire de Master est alors destiné à sensibiliser de futurs enseignants de langues et notamment de FLE à l'approche interculturelle à la fois dans ses concepts théoriques de référence et dans sa méthodologie et pédagogique.

L'idée fondamentale qui nous a poussé de choisir ce sujet est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre les interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication.

## 3. PROBLÉMATIQUE

Le travail de terrain, au regard des données théoriques, permet de révéler et de séparer une problématique précise sur la situation de l'intérêt didactique de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi.

Selon ces considérations, nous proposons la problématique suivante : la situation sur l'intérêt didactique de l'approche interculturelle dans l'enseignement du français en 9ème année de l'école fondamentale au Burundi comporte des manques et des besoins qu'il s'agira alors d'identifier afin de chercher une solution de façon optimale par l'intégration des composantes( pragmatique et interculturelle) nécessaire à la communication et à une bonne mise en pratique de la langue en contexte réel.

En se référant au changement des manuels de français en faveur d'une introduction des réalités culturelles burundaises en 9ème de l'ECOFO, nous nous sommes donné une série de questions en vue d'apporter notre appréciation sur l'impact de cette réforme faite dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi en général en 9ème de l'ECOFO en particulier par le biais des réalités culturelles burundaises :

Les enseignants sont-ils formés à propos d'éléments cultuels burundais pour pouvoir les exploiter dans l'enseignement du français ? L'enseignement du FLE chez les apprenants burundais serait-il favorisé par les programmes qui intègrent une pensée véhiculant la culture burundaise ? Un support didactique dont le contenu inclut des textes reflétant des réalités socioculturelles des apprenants pourrait-il contribuer à l'amélioration de l'enseignement du français au Burundi ? Enseigner le français par le biais des textes-supports relevant des éléments du patrimoine culturel burundais serait-il indispensable? La conception des manuels scolaires de français reflétant certains éléments de la culture burundaise serait-il nécessaire ? Les enseignants auraient-ils une compétence cultuelle burundaise assez suffisante pour pouvoir enseigner le français via les nouveaux programmes scolaires conçus à base d'éléments de la culture burundaise ?

En effet, pour parvenir à répondre à cette problématique, nous allons commencer, chercher à identifier où se situent les difficultés et les manques en suivant une méthodologie socioculturelle précise via une enquête: Des questionnaires et des entretiens avec des enseignants et des apprenants de 9ème de l'école fondamentale seront envisagés.

Les informations recueillies vont nous permettre, de mieux cerner les remédiations à apporter au statut de l'enseignement du français au Burundi, pour voir s'il est nécessaire de faire des changements sur le plan national au niveau des politiques éducatives menées. En définitive, des changements qui s'opèrent non seulement au niveau de la 9ème année de l'école fondamentale mais aussi au niveau national, impliquent une politique éducative visant à modifier le statut du français.

## 4. OBJECTIFS

_Mettre en évidence l'orientation de la dynamique de l'intérêt didactique de l'approche interculturelle au Burundi.

_Chercher à contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement du français sur l'approche interculturelle au Burundi.

L'objectif global de cette recherche est d'analyser la pratique de l'approche interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE au Burundi.

**5. HYPOTHÈSES**

Dans notre travail de recherche, nous avons formulé des hypothèses pour répondre à la problématique ci-haut. La première est de savoir si les enseignants du français au Burundi mettent en pratique l'approche interculturelle pendant le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE au Burundi. La seconde est de savoir si les enseignants et les apprenants de français se heurteraient à des conditions d'enseignement qui ne seraient pas bonnes compte tenu des conditions contextuelles dans lesquelles l'enseignement se fait. Nous supposons qu'il y auraient des manques importants aux conditions d'enseignement /apprentissage et l'approche interculturelle comblerait les manques qui pourraient améliorer considérablement la qualité de l'enseignement/apprentissage.

**6. ARTICULATION DU TRAVAIL**

Notre travail s'articule sur trois chapitres à savoir le chapitre premier intitulé cadre conceptuel et théorique. Le deuxième chapitre s'appelle la méthodologie de recherche et le troisième chapitre est analyse, interprétation et présentation des résultats de l'enquête.

Dans le premier chapitre appelé cadre conceptuel et théorique, nous allons d'abord élucider les concepts clés de notre travail. Ensuite dans ce chapitre premier nous allons porter un regard sur les manuels de la 9ème année de l'école fondamentale. Le deuxième chapitre appelé méthodologie de recherche sera consacré à l'enseignement des langues en général et du français en particulier ainsi que leur critique.

Enfin c'est le troisième chapitre qui sera consacré à l'analyse, l'interprétation et présentation des résultats de l'enquête faite avant de conclure le travail.

# CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.

## I.1. Élucidation de concepts-clés

La procédure de conceptualisation est essentielle pour toute étude de recherche scientifique.

Pour éclaircir et comprendre ces concepts-clés de notre travail de recherche, nous jugeons utile de définir les concepts fréquemment utilisés dans ce travail. Dans cette volonté de rendre claire des termes clés retenus, nous en indiquons l'origine et les définitions avant de donner la précision du sens qui intéresse notre sujet. Dans cette partie concernant les concepts, nous avons retenu ceux qui sont pertinents comme l'intérêt didactique, l'enseignement, l'apprentissage, la culture et l'interculturel. Nous croyons que ces précisions faciliteront la compréhension du sujet que nous abordons.

### I.1.1 L'intérêt didactique

Le terme didactique vient du grec « didaktikos » adjectif dérivé de « didaskein » qui signifie répéter, enseigner et de « didascalos », l'enseignant, le répétiteur. En général, les didactiques étudient les conditions de transmission et d'acquisition du savoir dans leurs particularités disciplinaires et à travers les systèmes d'enseignement Rey (2001 :1486)

Quant au Guillou (2008 :372), il définit aussi la didactique comme étant *« la théorie et méthode ou technique d'enseignement ».*

La terminologie « didactique » a plusieurs significations selon les différents auteurs mais cela ne signifie pas que la compréhension de cette terminologie ne doit pas être connue dans notre recherche. Nous avons eu recours à d'autres chercheurs qui ont déjà réalisé des travaux dans le domaine de la didactique.

D'après Ndikumagenge (2010 :12) « *la didactique est une étude de questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires ».*

Cette définition nous renvoie à comprendre que la didactique est l'ensemble de théories et pratiques qui consistent à trouver des solutions à un problème d'enseignement/apprentissage.

Pour Martinez (2006 :8), « *la didactique est d'abord une recherche d'information et, dans la mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage* ».

Beaucoup d'approches différentes de la didactique se basent sur les intérêts de l'apprenant et de l'enseignant. C'est pourquoi l'intérêt didactique est la principale notion visée dans notre travail et cette vision constitue le fil conducteur tout au long du développement de notre sujet.

Le concept intérêt est définie selon les époques. Au XVème, il signifiait « *ce qui importe, ce qui convient à quelqu'un, ce qui procure des avantages »* Rey (2001 :279). Le sens de ce terme a évolué et signifiait selon la même source en 1740 ; « qualité de ce qui retient l'attention, qui captive l'esprit : l'intérêt du récit, d'une pièce ».
Ce terme est beaucoup utilisé dans le domaine économique et trouve des terrains d'application dans d'autres domaines comme nous l'utilisons dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. La didactique s'intéresse à la recherche des informations qui facilitent l'activité du couple enseignement/apprentissage.

### I.1.2. Enseignement

Plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation ont toujours essayé de donner des définitions à ce terme considéré comme la colonne vertébrale dans ce domaine. Cependant, très peu d'entre eux convergent sur le même sens.
Selon Pierre-Bernard Marquet(1971: 83), « *enseigner c'est montrer, guider, diriger».* L'enseignant est appelé guidage comme nous le trouvons aussi chez Cuq et Gruca (2005).

Lafon (1991 :370) donne une définition étymologique de ce mot enseignement. « *Du latin insignire, de in, en et signum, signe. C'est une action d'indiquer, de faire connaitre une chose. L'enseignement, poursuit-il, est une action d'instruire, de donner des préceptes d'une science, d'un art, etc., une action d'en donner des leçons. »*

Cette définition distingue la présence de deux indispensables participants. Il s'agit de celui qui détient les responsabilités d'indication ou d'instruction c'est-à-dire le guide et celui qui joue le rôle de récepteur, le guidé ou le bénéficiaire. C'est d'ailleurs ce que nous trouvons chez Cuq et Gruca (2005 :123), « *L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est une médiation qui peut être appelée guidage. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante alors que l'apprenant est la partie guidée ».*

C'est dans ce sens aussi qu'abonde la définition que nous trouvons chez Hotyat et Messe (1973) cités par Nduwingoma (2010 :8) dans son mémoire de mastère « *L'enseignement est une action d'amener des élèves à de nouvelles acquisitions : connaissances, capacités techniques, formes de sensibilité* ».

Selon ces définitions, l'enseignement est une activité qui demande la participation de la part de l'enseignant ainsi que celle de l'apprenant. Ainsi, l'enseignement est une activité qui inclut obligatoirement l'enseignant et l'apprenant. En d'autres termes, c'est une activité de communication active où l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant et l'environnement scolaire doit être mise en application. Ces deux individus se mettent ensemble pour que cette activité d'enseignement/apprentissage soit possible. Il s'agit d'une activité qui a pour objectif de développer les connaissances, les capacités et les traits de personnalité nécessaires à tous lorsqu'elle a lieu dans une institution publique ou privée.

Bref, l'enseignement est la manière que l'enseignant utilise pour partager des connaissances.

Il s'agit de l'ensemble des démarches et des conditions mises en œuvre par l'enseignant pour que l'apprentissage ait lieu. L'enseignement d'une langue est une tâche importante car elle permet d'accéder à l'enrichissement linguistique et culturel. Enfin, l'enseignement est un outil d'égalisation des chances dans la vie.

Par la suite, nous allons voir sur le concept suivant comment l'apprentissage est à son tour une activité qui doit s'intéresser à la façon dont l'apprenant qui est l'acteur central de l'activité de l'enseignement/apprentissage s'approprie les connaissances.

### I.1.3. Apprentissage

La recherche du sens de l'apprentissage nous a conduit à consulter différents ouvrages. Quand on parle d'apprentissage d'une langue étrangère, le but principal est de permettre à l'apprenant, de découvrir son identité à travers une autre culture, être capable d'interagir avec les autres, en s'appropriant de la langue portant aux contextes réels.

En tenant compte de l'objectif projeté dans le CECRL, l'apprentissage devrait se fonder sur « *les besoins des apprenants, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent*

*effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou stratégies qui doivent construire ou développer pour y parvenir*» (le conseil de l'Europe, 2005:104)

Au regard de nécessités de l'apprenant, l'apprentissage est significatif parce qu'il lui permet de développer facilement les connaissances, les savoir- faire et les attitudes, ce qui rend possible son activité langagière.

Le Grand dictionnaire *encyclopédique Larousse, tome1* (1982 :585) à propos du terme apprentissage, donne les informations que nous allons voir. Pour lui, l'apprentissage vient du verbe apprendre, celui-ci vient, à son tour, du latin populaire et du latin classique apprehendere et il signifie saisir, comprendre. En ce sens, l'apprentissage signifie « *acquérir en étudiant une connaissance, un savoir-faire, acquérir une habitude, une manière d'être* ».
L'apprenant est appelé à apprendre par exemple le français, l'anglais, les mathématiques etc.
Dans ce dictionnaire(1982:585), nous comprenons encore qu'apprentissage signifie l'appropriation des connaissances et des habitudes nouvelles. Cela nous invite à comprendre l'apprentissage comme le fait de : « être informé sur quelque chose qu'on ignorait. » Dans ce cas, nous déterminons le rôle de l'enseignant qui devient actif alors que l'apprenant est passif. La tâche revient à l'enseignant qui joue le rôle d'apprendre les connaissances à l'apprenant comme il le fait en cas d'enseignement. Une autre définition assez proche à la première apparait chez Galisson et Coste (1976 :41), l'apprentissage est : « *Le modelage ou réglage d'un comportement adaptable conforme aux exigences d'une situation nouvelle».*

Dans le sens de modelage, l'apprenant est amené aux changements comportementaux pour s'adapter à une situation qui lui est présentée. D'ailleurs, c'est dans cette logique d'idée que se comprend la définition qu'en donnent Hotyat et Messe (1973) citées par Nduwingoma (2010 :8) *« L'apprentissage est un changement de comportement acquis par l'exercice. Il peut s'agir d'une nouvelle performance, de l'élimination d'une conduite, de l'amélioration du rendement d'une activité ».*

Dans une classe de français langue étrangère, l'enseignement consiste à créer des conditions favorables pour que les apprenants trouvent une occasion de s'approprier les connaissances linguistiques et les éléments de la culture véhiculés par la langue enseignée. Dans ce cas, nous

assistons au changement qu'adopte l'apprenant pour apprendre de nouvelles connaissances en éliminant les anciennes pour améliorer ses performances.

J.P. Cuq et I. Gruca (2003 :115 et 121), définissent l'apprentissage comme« *une construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes notamment métalinguistiques et pédagogiques qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer». et « l'enseignement, constitue théoriquement, dans la relation didactique un pôle symétrique à celui de l'apprentissage».*

En effet, Le concept d'apprentissage recouvre en Didactique des Langues un sens ambigu et il comporte plusieurs sens.

Cette notion a très longtemps été ignorée dans le système éducatif tant que l'on considéra que la compréhension, la réflexion et l'assimilation des contenus scolaires à transmettre étaient basées sur la capacité de l'élève à mémoriser passivement ce qu'on lui enseignait. Dans une telle situation, ce n'est que par l'enseignement que les savoirs scolaires étaient transmis : prédominance du maître (appellation qui reflétait parfaitement la profession) qui transmettait les connaissances en agissant, face à l'enseigné qui assimilait ce savoir en apprenant, le plus souvent par cœur.

Le concept suivant qui attire notre attention au sein de notre sujet est la culture.

### I.1.4. La culture : à la recherche d'une définition

Le concept de culture est l'un de ceux qui accompagnent l'évolution des sciences humaines. Apparu dans le domaine de l'anthropologie il s'est peu à peu invité dans d'autres disciplines telles la sociologie, la psychologie, les sciences du langage et les sciences de l'éducation en général. Cependant, le concept de culture sera victime de son succès dans la mesure où cette utilisation dans différentes disciplines ne contribuera pas à sa meilleure délimitation, au contraire, elle entraînera des définitions très variées. Les différents auteurs cherchent à le définir, en utilisant la littérature, se rendant tout de suite à l'évidence que la tâche s'annonce difficile, voire impossible, car beaucoup des auteurs introduisent leur définition en mettant en garde leurs lecteurs sur cette difficulté et polysémie du concept. À ce propos, Byram (1992 : 68) affirme qu « *il n'y a dans la pratique aucune définition unique et universellement reconnue de ce qu'est la culture »* encore

Byram (1992 : 111), considère que définir la culture spécialement en anthropologie est donc « *une tâche ardue* ». Cet auteur s'appuie sur le constat, en ce sens, de Kaplan et Hamers (1972 : 3) qui, à leur tour, considéraient le mot culture comme « *un mot fourre-tout qui […] ne peut servir d'instrument d'analyse* ».

Alors, les définitions qui sont proposées par différents auteurs ne font jamais l'objet d'un consensus. Presque toutes étant mises en cause, à tel point qu'un utilisateur non spécialiste et moins outillé scientifiquement en la matière, comme nous croyons que ce soit le cas des enseignants des langues en général et en particulier ceux du Burundi, soucieux de donner une définition, risquerait de renoncer à cette tâche car il aurait du mal à se retrouver dans l'ensemble des reproches et autres critiques que l'on fait aux définitions disponibles. Pourtant, tout en continuant cette multiplicité de définitions, Byram, M.(1992) affirme que cette difficulté à définir le mot culture est en quelque sorte injustifiée parce que selon lui, « *le mot culture est une étiquette aussi acceptable qu'une autre pour désigner le phénomène global ou le système de signification à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnexion* ».

En effet, dans l'usage courant (ou de sens commun) tout le monde croit savoir ce qu'est la culture et ne se soucie point des différentes définitions qui lui sont données. Les débats et les difficultés de sa définition apparaissent chez les spécialistes notamment chez les ethnologues et les anthropologues qui, par souci de prudence scientifique, n'acceptent pas les définitions en tant que telles et les interprètent, les analysent. Bien évidemment, dans un travail de cette nature nous ne nous contenterons pas de cette apparente évidence du terme culture partagée par le sens commun et c'est pour cela que nous analysons les différentes définitions et tentons de relever les points forts et faibles de chacune d'entre elles. Sans pouvoir en donner une perspective exhaustive, qui serait plutôt l'objet d'un autre mémoire que le nôtre, notre but est de donner une idée globale de ce que sont la culture, les évolutions de la notion, fixant ce que nous considérerons par culture dans cette recherche, afin d'analyser les liens que la culture peut entretenir avec la langue et déterminer enfin comment cela peut être traduit en pratiques de classe lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

L'une des définitions que nous avons retenue pour cette recherche est celle proposée par l'UNESCO (1992) qui définit la culture comme « *l'ensemble des signes auxquels les membres*

*d'une société se reconnaissent mutuellement tout en se distinguant de ceux n'appartenant pas à cette société »*. Quelques années plus tard, en 2001 exactement, dans un autre document issu de l'UNESCO, la culture a également été définie comme « *l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social » et comme englobant « outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».*

Pour l'UNESCO, la culture est au cœur de l'identité individuelle et sociale et constitue un élément majeur de la conciliation d'identités de groupe dans un cadre de cohésion sociale. L'organisme souligne que lorsqu'il s'agit de discuter la culture il faut « envisager tous les facteurs qui modèlent la façon dont un individu pense, croit, ressent et agit en tant que membre de la société ». Cette définition rejoint celle proposée par Kluckhohn (1959 :28), selon laquelle la culture est « *a way of thinking, feeling and believing ».*

Une seconde définition que nous avons retenue, est celle de Williams (1965 : 57) qui définit la culture selon trois grands domaines. Tout d'abord il la définit comme relevant du domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, et en ce sens la culture est considérée comme « un état de perfection humaine ou un processus y conduisant ». Ensuite, il la définit comme relevant aussi du domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue « *l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et où se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine ». Enfin, il définit la culture comme relevant du domaine « social » ; un tel point de vue fait de la culture « la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel ».*

Byram (1992 : 112) estime que :« *la seconde catégorie de la définition de Williams, particulièrement sa composante littéraire, est celle qui est habituellement enseignée dans les cours de langue du secondaire et souvent dans l'enseignement supérieur, mais il reconnaît tout de même qu'il y a une tentative d'y intégrer des éléments du domaine* social.»

Même si les conclusions de Byram sont basées sur des analyses faites du processus d'enseignement des langues étrangères, et en particulier du français au Royaume-Uni, force est de reconnaître que

ce n'est probablement pas un cas isolé, c'est certainement une tendance généralisée en didactique des langues. D'ailleurs un enseignement fondé sur l'approche interculturelle, comme pour notre sujet de recherche, interdit de ne se focaliser que sur cette deuxième définition car il postule un enseignement des langues étrangères qui prenne en compte aussi et fondamentalement le domaine social. Ces domaines comme nous venons de les voir en peu ci-haut sont entre autres le domaine idéal, le domaine documentaire et le domaine social.

Dans la situation d'enseignement des langues, la langue et la culture ont toujours joué un rôle éducatif, mais plus que l'objectif formatif, c'est aujourd'hui l'objectif relationnel qui est visé : l'intercompréhension et les échanges transculturels entre les différents peuples. La résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe du 25 janvier 1969 estimait déjà que

« *La diversité linguistique fait partie du patrimoine culturel européen », et que « par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes, on parviendra au resserrement des liens et à la multiplication des échanges internationaux dont dépend de plus en plus le progrès économique de l'Europe* » Olbert (1978 : 12).

Depuis, la mondialisation et l'internationalisation des échanges ont fait surgir de nouveaux défis. Les compétences linguistiques sont également essentielles pour l'intégration et la cohésion sociale de tous les citoyens, ainsi que l'exercice de la citoyenneté démocratique de ces derniers dans les sociétés multilingues en Europe.

L'action du Conseil de l'Europe vise, par conséquent, à renforcer, approfondir et consolider la compréhension mutuelle au sein des Européens. Le concept suivent qui englobe presque notre sujet de recherche est l'interculturel.

### I.1.5. L'interculturel.

Dans la didactique des Langues, les concepts d'interculturels contribueront dans la réalisation des contenus d'enseignement divergents. Il n'y a rien d'étonnant à cela, puisqu'en tant que notion générale, ce concept renvoie à des acceptions de nature différente. Sans aucun doute, ces diverses acceptions proviennent des « interférences » sémantiques que produit chaque discipline selon la

définition qu'elle leur attribue, mais elles sont également dues à la propre origine culturelle des concepts (qui varient d'un pays/d'une culture à un/une autre et d'une langue à une autre**).**

Sur ce concept nous allons tout d'abord présenter l'origine de l'interculturel et, ensuite, nous allons parler de ce concept qui couvre presque tout notre travail et les définitions que l'on donne à cette notion très répandue actuellement.

**L'interculturel : origine et définitions.**

Beaucoup d'autreurs comme Abdallah-Pretceille (1986, 1996), Cuq (2003) et Meunier (2007) partagent la même idée que l'interculturel, au moins en Europe, est une création française ayant été ensuite adoptée au sein du Conseil de l'Europe.

Tous ces auteurs situent la naissance ou l'apparition de l'interculturel dans les années 1970, en France, comme une politique de scolarisation des enfants issus de l'immigration.

Toutefois, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, avant d'être répandu dans d'autres domaines, au moins en France, l'interculturel trouve ses origines dans le domaine de l'enseignement aux enfants issus de l'immigration.

Du point de vue conceptuel, l'interculturel comporte plusieurs définitions mais nous avons considéré celles qui concernent notre sujet de recherche.

Nous commençons par la définition que donne Verbunt (2011a : 9) selon laquelle :

*« L'interculturel est un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions. C'est une perspective humaniste pour les relations entre les peuples, une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle ou sociodiversité analogue au respect de la biodiversité...toutes ces aspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble ».*

Verbunt (2011b :10) donne une autre définition de l'interculturel, adressée à tous ceux qui veulent à tout prix une définition de l'interculturel.

Selon lui, dans une approche psycho-sociale, l'interculturel peut être défini comme *:*

*« L'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir chaque fois. C'est un processus ontologique d'attribution de sens et un processus dynamique de confrontation identitaire qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire ».*

De cette définition il faut comprendre deux choses : la première est l'interaction, la deuxième le contexte qui est à définir chaque fois. Ces choses sont centrales, à notre avis, parce qu'elles permettent de dégager quelques éléments à prendre en compte dans une analyse ou une relation interculturelle. L'auteur admet que si l'interaction entre ces deux identités n'est pas gérée convenablement, elle peut déboucher sur un affrontement, ce qui ne constitue pas l'objectif de l'interculturel si nous prenons en compte la définition de Verbunt (2011a) ci-dessus.

Après avoir achevé le point dédié à l'élucidation de concepts clés de notre travail, nous saisissons l'occasion pour voir la théorie y relative.

### I.2. Cadre théorique

Sur ce point Il s'avère indispensable d'explorer le sujet de recherche dans ses détails afin de chercher à bien compléter la réflexion. La langue et la culture sont des éléments indissociables. La langue est un élément clé de la culture d'une communauté, car elle est utilisée pour communiquer des idées, des valeurs, des croyances et des traditions. La langue est souvent considérée comme une forme d'expression culturelle, car elle peut refléter les coutumes et les normes sociales d'une société.

Par exemple, certaines langues ont des mots spécifiques pour décrire des concepts ou des phénomènes qui n'existent pas dans d'autres cultures. De même, la manière dont les gens parlent dans une culture donnée peut révéler des informations sur les relations sociales, le respect, la politesse, l'âge, le genre et la hiérarchie.

En fin de compte, la langue est un élément essentiel de la culture et de l'identité d'une communauté, et elle joue un rôle important dans la communication et la transmission des valeurs, des traditions et des connaissances de génération en génération.

Nous ne pouvons pas parler d'une langue sans évoquer la culture et elle décrit ce lien comme étant d'interdépendance, d'implication réciproque et d'indissociabilité.

Par la suite, nous essayons d'évoquer tant de notions qui contribuent à la réussite de notre travail. Ces points sont entre autres l'approche interculturelle, les types d'interculturel, la notion de compétence en didactique des langues, le couple enseignement/apprentissage, la culture comme élément fondamental dans l'enseignement/apprentissage linguistique, intégration de l'approche interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage du français, la différence entre la didactique et la pédagogie et enfin nous allons porter un regard sur les manuels scolaires utilisés en 9ème année de l'école fondamentale. Pour ce point, nous allons revenir sur certaines conceptions de différents auteurs et ses définitions, mais aussi leurs contributions dans l'aboutissement des objectifs visés par ce travail.

### I.2.1. L'approche interculturelle.

L'approche interculturelle regorge plusieurs définitions mais nous ne pouvons pas revenir sur toutes ces définitions. Nous choisissons ici celles qui nous ont semblé les plus adaptées à notre sujet de recherche. Comme nous voyons tous sur ce mot interculturel, il y a le préfixe « inter » qui compose le mot interculturel.

La définition de l'interculturel se base sur ce préfixe « inter- » qui le compose. Nous parlons des sens de l'interculturel proposés par différents auteurs en mettant en exergue son préfixe « inter- ». C'est ainsi que Demorgon et Lipiansky (1999 :9) nous présentent leur constat : « Le centre de référence d'une formation à l'interculturel, c'est toujours l'inter, c'est-à-dire ce qui se produit entre, avec et sur chacun des partenaires de la perception, de l'action, de la relation de coopération ou de conflit. » Par là, ces auteurs définissent l'interculturel en signifiant que le préfixe « inter- » exige la participation effective dans la relation réciproque pour ce qui les concerne. Chacun donne sa définition en s'intéressant sur l'autre.

Abdallah-Pretceille (1999 :58) à son tour, définit l'interculturel en s'appuyant elle aussi sur son préfixe :

Le préfixe « inter- » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend pas des

caractéristiques d'autrui ou des nôtres, mais des relations entretenues entre nous et autrui. Paradoxalement ce sont les relations entretenues qui donnent des justifications des caractéristiques culturelles attribuées ou auto-attribuées. Mais ces caractéristiques ne justifient pas les relations.

Le préfixe « inter- » qui commence le mot culture pour former le vocable « interculturel » apparait aussi dans les autres domaines avec le même sens d'interaction comme nous le trouvons chez Ndiaye et Semujanga (1996 :55) Un paradigme, constitué de classiques comme international, interrelation, intersubjectivité, intertextualité, interdiscursivité, interculturalité, intergenérique, etc.

Ces termes en « inter » donnent l'idée de deux ensembles qui unient une relation d'intersection, de partage et de cohabitation.

Le préfixe inter- suppose l'existence d'au moins deux ensembles, catégories d'individus ayant ici des caractéristiques distinctes sur le plan culturel mais qui présentent la volonté de repérer les éléments communs pour établir une interaction. La méthode d'analyse mise en œuvre vise à montrer comment un sujet dévoile la culture de soi en faveur de l'Autre et vice- versa.

Clanet (1993:21) donne sa contribution en définissant l'interculturel comme suit : *« Le terme interculturel induit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. Idées, dont se trouve inducteur le préfixe "inter ". Inter/entre – qui tantôt traduit les liaisons, la réciprocité (inter-pénétration, inter-action, inter-disciplinarité) tantôt la séparation, la disjonction (inter-diction, inter-rogation, inter-position)*».

Les citations ci-dessus montrent que dans le mot interculturel, c'est le préfixe inter- qui justifie le sens. C'est lui qui donne le sens à attribuer aux relations entre les individus appartenant à des diverses cultures. Nous résumons par la suite les sens véhiculés par ce préfixe. En premier lieu, les auteurs mettent l'accent sur la notion de partenariat et de l'interaction.

En deuxième lieu, les auteurs évoquent le rapport à autrui. En dernier lieu, les auteurs insistent sur la façon dont deux individus qui ont des cultures différentes échangent les éléments culturels pour constituer une communauté donnée exempte de confrontations basées sur les différences. De ce fait, ces trois points de vue considèrent l'interculturel comme étant une perspective ou une approche ayant pour but d'analyser ce qui se passe quand deux individus appartenant à des cultures différentes se rencontrent et interagissent. Ce qui donne un rôle central de la notion d'interaction dans l'analyse de l'interculturel.

Selon Abdallah-Pretceille (1999 :52), l'interculturel introduit une nouvelle vision de la culture car elle incite à l'ouverture de tout un chacun pour l'autre lorsqu'elle confirme :

*« À la vision d'une culture comme ordre, système, succède celle d'une culture comme action, comme communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture mais il la construit, il l'élabore en fonction des stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances, et ce dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie les sources et les références ».*
L'auteure va plus loin en ajoutant que « *l'orientation interculturelle est une autre manière d'analyser la diversité culturelle, non pas à partir des cultures prises comme des états, des entités indépendantes et homogènes mais à partir des processus, des interactions* ».

Quand AbdallahPretceille qualifie l'interculturel d'autre manière de voir la diversité culturelle elle sous-entend qu'il y avait, avant l'interculturel, une certaine manière de voir et d'analyser cette diversité.

### I.2.2. Les types d'interculturel

En ce qui concerne les types d'interculturels : Selon Demorgon (2004: 23) il existe deux types d'interculturel: factuel et volontaire. D'après lui, nous pouvons parler d'interculturel factuel lorsque « *les acteurs humains, avec leur culture, sont en relation ; cette relation, sous toutes ses formes, est nécessairement interculturelle. Elle n'est pas pour autant voulue comme telle ». En revanche, quand aujourd'hui « un ensemble de disciplines se développe visant à permettre de meilleures relations entre personnes, groupes et sociétés de cultures différentes, on devra parler d'un interculturel volontaire. Il est clairement énoncé et voulu comme tel* ».

La deuxième typologie que nous avons retenue est celle proposée par Dumont (2008 :184) qui considère aussi l'existence de deux types d'interculturels : un interculturel *« en action* » et un interculturel « *en représentation* ». Le premier « *est l'expérience d'un étranger quand il se trouve en face-à-face avec un natif et qu'il essaie de communiquer en utilisant la langue qu'il a apprise en classe »* tandis que le second *correspond aux situations où « l'enseignant crée en classe avec les jeux de rôles et d'autres activités comme la simulation ».*

Selon cet auteur, le premier type peut être traumatisant car « *l'étranger est plongé dans un monde où tout est différent, où de nombreux éléments lui échappent parce qu'il est incapable de les gérer* ».

En accord avec cette deuxième typologie nous pouvons affirmer que dans les classes de langues en milieu exolingue comme celles du Burundi, il s'agit d'un interculturel « en représentation » car les apprenants ne sont pas en contact direct avec les étrangers et autres locuteurs de la langue cible. Les situations de rencontres interculturelles peuvent se faire par les jeux de rôles ou les simulations mais elles interviennent principalement à travers des documents audio et oraux.

La typologie de Demorgon (2004) est intéressante car elle donne deux interprétations pour les classes de langues en milieu exolingue.

En effet, si nous partons du principe que toute langue est indissociable d'une culture et que, de ce fait, apprendre une langue c'est aussi apprendre une autre culture, nous pourrons alors considérer qu'il y a dans ces classes un interculturel factuel puisque, en ce sens, l'apprentissage d'une langue étrangère nous place en situation de relation interculturelle : l'apprenant entre en relation avec une autre culture à travers la langue.

Cependant, nous considérons également qu'il s'agit d'un interculturel volontaire dans le sens que l'apprentissage de cette langue est non seulement une décision et une volonté politique et éducative mais aussi parce que dans l'apprentissage d'une langue, les enseignants doivent (consciemment) éveiller, chez les apprenants, une conscience interculturelle, telle qu'elle est définie, ci-dessous, dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues CECRL (2001 : 83) :

*« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. [.....]».*

### I.2.3. La notion de compétence en didactique des langues.

Différents auteurs ne conçoivent pas de la même façon la signification du mot compétence. Cette dernière, par conséquent n'est pas définie de la même façon, ne se relie pas aux mêmes notions et ne comporte pas les mêmes enjeux.

La compétence (inter)culturelle fait un rappel historique sur la notion de compétence dans le domaine de la didactique des langues en la situant par rapport aux différentes méthodologies d'enseignement des langues.

En effet, dans ce domaine, la compétence interculturelle qui est l'objectif de l'approche interculturelle ne peut pas être analysée sans l'inscrire dans l'ensemble de l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères et donc des compétences qui ont dominé toute son histoire. L'enseignement/apprentissage des langues est de loin, nous semble-t-il, le domaine de la didactique qui a connu le plus de changements méthodologiques par rapport à d'autres, probablement en raison de la complexité même de l'objet langue.

Voici comment le précisent J. Dolz et E. Ollagnier (1999: 7)« [...] :

*« Le terme de compétence est source de nombreuses confusions. Par exemple, on dit que posséder des connaissances, des techniques, ou des capacités de gestion ne signifie pas être compétent […]. La compétence ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation même de ces ressources. On la considère encore comme savoir intégrateur dans le cadre de l'action pour insister sur les conditions de mise en œuvre et de sa nature combinatoire. Ces nouvelles significations renversent le sens initial de la notion chomskynne de la compétence vs performance.* »

Toute personne qui s'intéresse aujourd'hui à la didactique des langues étrangères sait que l'histoire de cette discipline est marquée par plusieurs méthodes ou méthodologies d'enseignement : de la méthode traditionnelle ou grammaire traduction à l'approche actionnelle en vogue actuellement, en passant par la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle et par l'approche communicative. Chacune d'elles poursuivait un objectif particulier et s'inscrivait en

opposition ou se présentait comme un réajustement de la précédente ; Puren (1988) fait une description exhaustive de tout ce processus d'évolution.

Selon aussi d'autres différents auteurs, comme Robert (2002: 30), la compétence est définie « *comme une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier ».*
Alors que dans le CECRL (2001 :15) la compétence est définie comme *« l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ».*

D'après Robert, en grammaire générative « *la compétence est la connaissance implicite innée que tout individu possède de sa langue » et cette compétence est opposée à la performance qui désigne « la manifestation de la compétence d'un individu à utiliser les actes de parole appropriés dans une situation de communication donnée* ». Pour cet auteur, les notions de compétence et de performance relèvent tantôt de la linguistique tantôt de la communication et du fait que la compétence relève de ces deux domaines elle est de cette importance en didactique des langues, parce que les deux objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consistent à faire acquérir à la fois la compétence linguistique et la compétence communicative.
Selon Cuq (2003 : 48), la compétence linguistique :
*« Se réfère aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue (phonologie, morphologie et syntaxe) dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole ».*

La compétence de communication a fait l'objet de plusieurs analyses et interprétations, toutefois elle est pour tous une compétence complexe contenant plusieurs composantes. En effet, même si le nombre et les appellations de ses composantes varient considérablement d'un auteur à l'autre, force est de constater qu'ils reconnaissent tous que la compétence linguistique à elle seule n'est pas suffisante pour réussir un acte de communication et qu'elle est, par ailleurs, une composante de la compétence de communication.
Parmi les auteurs ayant proposé des composantes de la compétence de communication, nous pouvons faire référence à Coste (1978), Abou (1980), Moirand (1982), Boyer (1990), Van Ek

(2001), Charaudeau et bien d'autres. Nous rappellerons, ici, les composantes de la compétence de communication selon Moirand (1982 : 20) pour qui la compétence de communication comprend quatre composantes.

Nous avons retenu la proposition de Moirand pour trois raisons : premièrement, parce qu'elle correspond à la vision que nous avons de la compétence de communication, deuxièmement , cette typologie est simple et facile à interpréter mais aussi, et surtout, du fait que les autres auteurs peuvent s'y retrouver et, troisièmement, parce qu'elle répond au mieux à l'objectif de ce rappel historique qui est de trouver et de situer les premières indications et les premiers signes de la compétence interculturelle en didactique des langues.
Pour Moirand, les quatre composantes de la compétence de communication sont les suivantes :

- une composante linguistique – c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité à les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une composante discursive ; la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle ; c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle ; c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ; la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

La dernière de ces composantes donne déjà une indication et nous pouvons, de fait, en déduire qu'avant de parler de la compétence culturelle, voire même de la compétence interculturelle en didactique des langues, on envisageait une compétence socioculturelle comme l'une des quatre composantes de la compétence de communication.

Ainsi, nous pouvons considérer la compétence socioculturelle comme étant « l'ancêtre » de la compétence culturelle ou interculturelle. Par ailleurs, dans un ouvrage collectif de Byram, Zarate & Neuner (1997), la notion de compétence socioculturelle est utilisée comme synonyme de compétence interculturelle puisque Byram (1997) et Byram, Gribkova & Starkey (2002)

reprennent les composantes de la compétence socioculturelle( savoir-être, savoir, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir s'engager) décrite dans Byram, Zarate & Neuner (1997) pour la définition de la compétence interculturelle, sans prendre le temps de justifier cette reprise. Cependant, ils y ajoutent une cinquième composante le savoir s'engager c'est - à - dire que dans la définition de Byram le point important est le fait qu'il a ajouté la notion de critique sur la culture. Il fait appel à une conscience critique non seulement sur sa propre culture, ce qui lui permet d'éviter de tomber dans l'ethnocentrisme.

### I.2.4 Le couple enseignement/apprentissage

Les notions d'enseignement/apprentissage sont difficiles à définir du fait que les différents auteurs donnent des définitions diversifiées. En outre, dans ses différentes définitions, nous constatons que dans le concept enseignement il y a l'idée qui revient : nous trouvons chaque fois le verbe « *transmettre.* » qui signifie « faire parvenir » et pour l'apprentissage nous trouvons le verbe « *acquérir* », comme nous l'affirment J.P. Cuq et I. Gruca : « *L'apprentissage est l'acquisition comme le développement spontané, naturel et autonomie des connaissances...* »

Galisson (1989:41) écrit fort justement à ce propos les conséquences d'une telle pédagogie :
« *L'obligation dans laquelle l'un [l'élève] se trouvait de restituer fidèlement la parole de l'autre effaçait toute trace de travail mental à l'œuvre et portait à croire qu'il suffisait que le maître enseigne pour que l'élève apprenne* ».
Cette situation a heureusement évolué depuis que les chercheurs se sont tournés vers les fonctions cognitives et affectives dans l'appropriation des connaissances par les apprenants. En affirmant que l'apprentissage constitue un processus indépendant de celui de l'enseignement, la position didactique en matière de transmission du savoir change inévitablement d'orientation, notamment en Didactique des Langues.

Dans le cadre de l'autonomie de l'apprenant, la didactique aujourd'hui s'intéresse particulièrement aux recherches relatives aux stratégies d'apprentissage. Elles peuvent être définies par un « *Ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.* » Cyr & Germain (1998 : 5).

Dans ce domaine, la didactique s'inspire principalement des recherches effectuées par O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs (1985). A partir de recherches réalisées en psychologie et en éducation, ces derniers proposent un modèle théorique dans lequel les stratégies d'apprentissage sont classées en trois catégories :

Métacognitives, cognitives et socio-affectives. Il faut toutefois préciser que les théories de l'apprentissage des langues étant relativement récentes, elles ne sont que très peu intégrées dans l'élaboration des méthodologies et dans les activités/tâches d'apprentissage en classe.

Il en est de même des styles d'apprentissage « *manière individuelle dont est appréhendée et traitée l'information. »* Pendanx (1998 : 31), surtout lorsque le groupe d'apprenants concerné est trop nombreux pour bénéficier d'un apprentissage individualisé en fonction d'objectifs précis.

Quoiqu'il en soit, il s'avère que tout sujet participant activement au processus d'apprentissage n'en apprend que mieux, et qu'il serait avantageux que les recherches en psychologie cognitive soient davantage intégrées à l'apprentissage des langues.

Apprentissage en tant qu'accès à l'autonomie de l'apprenant, ce qui sous-entend une prise en compte des *« objectifs d'enseignement »*

En effet, le changement d'orientation en Didactique des Langues concerne aussi, et principalement, l'enseignement « sur le terrain », c'est-à-dire dans la classe.

Tardif (1992: 17) nous rappelle que « *l'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés et, dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que dans la qualité et dans la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continuelle. »*

Richterich (1985:36) a de son côté très bien exposé la différence essentielle entre « enseignement » « apprentissage »:

« *Enseigner est une action qui se termine lorsque l'information est transmise. Apprendre est une action qui se poursuit après la transmission, de diverses façons, et sans qu'on puisse en déterminer avec précision l'achèvement. Les informations, une fois communiquées, cessent d'exister pour l'enseignant alors qu'elles continuent d'être traitées par l'apprenant ».*

Porcher (1990: 5) insiste aussi sur ce point à propos de l'apprentissage dans l'enseignement traditionnel :

L'enseignement n'est rien d'autre qu'une aide à l'apprentissage, et il faut le répéter avec force, il

n'a aucune autre fonction […] « *La didactique et toutes ses instances portent une lourde responsabilité […] en ayant constamment posé que l'enseignement était plus important que l'apprentissage ».*

Nous ne pouvons qu'accepter ces arguments décisifs : même si un apprenant peut rencontrer beaucoup de problèmes pendant le processus d'enseignement/apprentissage en classe, il évolue dans une situation d'enseignement/apprentissage. L'enseignement est selon Galisson & Puren (1999: 119) *« un processus à la charge de l'enseignant, et visant, selon le degré de motivation et d'autonomie de l'apprenant à accompagner, aider, conseiller, guider ou conduire le processus d'apprentissage de celui-ci.*»

C'est par conséquent à travers sa relation complexe au processus d'enseignement que nous nous intéressons ici au concept d'apprentissage et, bien entendu, dans son sens pédagogique actuel : si, en effet, les changements didactiques des trente à quarante dernières années ont replacé l'apprenant au centre des préoccupations éducatives, c'est tout un ensemble théorique qui se trouve indubitablement infléchi par un changement de priorité. C'est en fonction de l'individu en situation d'enseignement/apprentissage guidé que les modèles d'enseignement vont devoir s'adapter.

Ce dont il est question ici concerne au premier plan la méthodologie d'enseignement à mettre en œuvre après que les objectifs d'apprentissage ont été établis ou concerne, plus simplement, le « *comment enseigner* » et le « *comment faire apprendre* » ou encore d'après l'expression de Puren, le « *comment enseigner pour que les apprenants apprennent à apprendre* ».

La méthodologie doit plus précisément considérer les paramètres fondamentaux suivants : besoins langagiers des apprenants, choix des contenus d'enseignement et de leur progression, sélection du matériel didactique, ainsi que des activités d'apprentissage et leur mode d'évaluation…

Cet aperçu des composantes de l'enseignement/apprentissage nous aura rappelé que ces deux concepts forment bel et bien un ensemble cohérent, interdépendant, et qu'il n'est pas concevable de les envisager séparément dans un contexte d'enseignement/apprentissage. Si l'emploi du trait oblique entre les deux notions renvoie à une dichotomie sur le plan des deux processus, il se réfère sur le plan pédagogique à une relation de nécessaire complémentarité. Comme nous l'avons précédemment mentionné, la didactique n'est plus focalisée sur la « *centration* » sur les méthodes, mais sur la « *centration* » sur l'apprenant. Sous le mot « *apprenant »,* nous trouvons, non sans jeu

de mots, dans le dictionnaire de la Didactique des Langues. D'après Galisson & Coste (1988:41) *« Individu en situation d'apprentissage […] "apprenant" insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend : L'apprenant est quelqu'un qui apprend et non qu'on "élève*". »

Cette centration sur l'apprenant montre très nettement le changement d'orientation de la Didactique des Langues qui concède désormais la primauté à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement qui se trouve être, pour ainsi dire, à la disposition de celui-là.
Il sera question dans cet ouvrage de considérer la situation d'enseignement/apprentissage dans son ensemble, puisque ces deux composantes en didactique sont corrélatives, mais nous rappelons qu'il s'agira de l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère.

### I.2.5. La culture comme élément fondamental dans l'enseignement/apprentissage linguistique

Comme les langues contribuent à l'enrichissement culturel, quelles seraient les finalités didactiques et méthodologiques d'un tel enseignement.
Byram (1992:67) avance que : « *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture* ».

L'auteur précise aussi que « *L'apprentissage des langues, dit-on souvent, « les horizons » et, si tel est le cas, il possède une vertu éducative. La véritable signification de cette expression est que l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons* ».

Nous l'aurons compris, la langue est le moyen essentiel pour acquérir une culture étrangère. Dans le même ordre d'idées, Galisson et Puren(1999: 31) souligne que *:« si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la culture, en tant qu'au-delà de la langue est la fin recherchée.*

Selon toujours R. Galisson et D. Coste (1976:105-106), dans la situation d'enseignement des langues, la culture se définit comme « *l'ensemble de caractéristiques propres à une société donnée». ; Elle se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, mais c'est encore aux termes« civilisations» (* qui ne satisfait presque personne) qu'on a généralement recourt pour dénoter « culture».

Le fait de considérer la langue comme le moyen de transmission d'une culture étrangère est fondamental en didactique, quand il s'agit de définir les objectifs d'enseignement/apprentissage linguistiques.

Ce sont effectivement ces objectifs qui impliqueront, ou non, l'étude de la culture étrangère. Pour expliquer ce point de vue, résumons le rapport didactique et méthodologique qu'entretiennent langue et culture dans l'apprentissage des langues aujourd'hui :

la culture est étudiée après l'apprentissage de la langue ou en même temps que celle-ci les contenus culturels à enseigner relèvent de la culture savante, de l'anthropologie culturelle, de la sociologie ou encore de l'ethnographie de la communication plus récemment, de nouveaux contenus culturels ont été introduits dans les méthodologies résultant de l'introduction de nouveaux concepts didactiques tels que la compétence de communication ou la centration sur l'apprenant ou encore la compétence socioculturelle qui est fondamental ici, c'est de souligner que l'apparition des nouveaux concepts didactiques a mis en exergue le fait que la culture étrangère doit être appréhendée à la fois en tant que composante sociolinguistique de la langue, mais aussi en tant que composante socioculturelle. Le fait est que l'enseignement des Langues se situe actuellement dans l'ère de la communication et qu'il a tendance, a fortiori, à ne privilégier que l'étude des pratiques langagières.

Beaucoup de didacticiens nous ont mis en garde contre l'aspect réductionniste qui carallctérise la seule dimension sociolinguistique et pragmatique de la langue.

Beacco (2000: 143) rapporte que : « *Cette prééminence accordée à l'appropriation des normes sociolangagières éclipse d'autres formes de connaissance d'une société, précisément parce qu'elles ne sont pas fondamentalement de nature langagière et qu'elles ne sont pas reconnues comme légitimes en classe de langue ».*

D'autres différents chercheurs ont, sémantiquement, donné des conceptions différentes sur la culture.

> G. Jusquois, cité par R. Renard (2003:28-29) disait :« *penser et exprimer sa culture, c'est mettre en évidence des ordres et des hiérarchies des valeurs, c'est encore assigner dans les représentations une place aux différentes sphères d'activités ( politique, économique, religieuse etc) et leurs modalités de fonctionnement, c'est enfin évaluer sa propre communauté et les rapports qu'elle entretient avec d'autres communautés.»*

Dans sa conception, nous voyons que Jusquois met en évidence une notion de valeur. Il continue en définissant la culture par une comparaison des modes de vie d'un groupe humain.

### I.2.6. L'intégration de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français.

L'intégration de l'approche l'interculturelle dans la didactisation des cours de langues permet d'aborder et d'analyser les représentations des apprenants sur la langue et la culture cibles. Ceci vise à faire accepter l'Autre tel qu'il est avec le moins de préjugés possibles pour que cela ne nuise pas au processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Les contributions que nous voulons donner reposent sur l'intégration des compétences nécessaires (pragmatique, sociolinguistique, interculturelle) pour la réussite communicative en langue étrangère.

Notre vision comporte aussi une bonne mise en pratique non seulement de la langue mais également de l'interculturel. Ce dernier permet notamment à l'apprenant de se débrouiller culturellement face aux locuteurs du pays cible. Pour arriver à cet objectif, il sera utile de proposer quelques modifications au niveau des programmes scolaires.

Ces modifications nous aident à connaître l'intérêt accordé à la culture et à l'interculturel dans les différentes méthodes, mais également l'objectif de ce travail culturel en cours de LE et de FLE. Nous essayons de nous baser sur le CECR (2001) pour lequel l'apprenant est un acteur social qui a besoin de développer la compétence langagière à communiquer, compétence constituée des composantes linguistique, sociolinguistique, pragmatique et interculturelle. A travers la maîtrise de ces composantes, l'apprenant ou acteur social saura se débrouiller non seulement

linguistiquement mais également culturellement en fonction du contexte de l'échange. Il sera en effet capable d'adapter son langage à la situation de communication.

Sur ce propos, l'évolution de l'enseignement des langues étrangères implique plusieurs changements, en l'occurrence le document fabriqué de la méthode active dit authentique depuis l'AC (Reinhardt, Robert et Rosen, 2011 : 99).

D'après Cuq et al. (2003:100) les documents authentiques permettent non seulement le contact avec la vraie langue française mais également avec la culture telle qu'elle est :

« *A l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française* ».

Un tel travail demande généralement l'intégration de l'interculturel en cours de LE. Dans une optique interculturelle, l'enseignant n'est pas celui qui enseigne la LE mais :

*[…] c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses apprenants la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples […]* les perçoivent eux-mêmes et leur culture Byram, Gribkova et Starkey (2002 : 12).

Pour ce qui est du pragmatique, l'apprenant a le devoir de gérer, structurer, organiser l'interaction, et de décrypter et d'utiliser les éléments linguistiques et socioculturels au bon moment et face à la bonne personne.

Cela réitère l'importance de la composante pragmatique dans l'enseignement de l'interculturel en cours de FLE. Dans ce sens, Byram(1997: 3) souligne que:

« […] *l'efficacité de la communication vise, à l'aide du langage, à démontrer sa volonté de raconter, ce qui implique souvent le caractère indirect de la politesse plutôt que le choix direct et efficace d'une langue riche en éléments informationnels* ».

Nous ne pouvons pas parler de ce sujet de recherche sans parler de la pédagogie. C'est pour cela que nous allons voir la différence qui existe entre ces deux termes : didactique et pédagogie.

### I.2.7. La différence entre la didactique et la pédagogie.

Selon le grand dictionnaire encyclopédique (1983 : 3231) :« *la didactique vient du mot grec didaskein qui signifie « apprendre » ou « enseigner ».* C'est une étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

Autrefois, ce mot a qualifié tout ce qui se rapportait à l'enseignement, à la transmission des connaissances et des capacités. Aujourd'hui, la discipline a évolué, elle ne s'intéresse plus uniquement au « comment enseigner », elle tente aussi à comprendre ce qui se passe à la tête de l'apprenant c'est-à-dire le « comment apprendre ». C'est ainsi qu'elle étudie les conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas.

Selon le dictionnaire encyclopédique (1994 : 1413) la pédagogie, quant à elle, est définie comme :« *l'ensemble des qualités du pédagogue, de celui qui sait enseigner, expliquer ».*

En d'autres termes c'est « le savoir enseigner », la manière de se comporter d'un enseignant dans une situation d'enseignement/apprentissage.

Nous pouvons dire que la pédagogie est quelque chose de général, une science de l'enseignement commune à plusieurs domaines, alors que la didactique est quelque chose de plus concret appartenant à un domaine bien précis. C'est ainsi, par exemple, nous parlons de la didactique des langues, de la didactique du français, des mathématiques, etc.

La pédagogie relève davantage de la psychologie alors que la didactique relève de la technique. En effet, la didactique implique une reformulation du savoir savant en vue d'une transmission en fonction du niveau des élèves. Un enseignant a un savoir savant(regroupant toutes ses connaissances sur la discipline enseignée).Il doit transposer ce savoir en un savoir enseigné( un savoir adapté au niveau des élèves) afin qu'il devienne un savoir enseigné c'est -à- dire un savoir prenant en compte la réalité du pays et les différentes caractéristiques des élèves. Nduwingoma( 2010: 20)

### I.2.8 Un regard sur les manuels scolaires de la 9ème année de l'école fondamentale

Les manuels scolaires sont des outils souvent présents et mis en œuvre dans la majorité des situations enseignement/apprentissage. Le manuel facilite et favorise la transposition didactique du savoir savant vers le savoir enseigné par le biais de l'enseignement/apprentissage dans une classe réelle en faveur des apprenants.

#### I.2.8.1. La place et les difficultés de l'interculturel observées dans les manuels

Il faut aborder la problématique autour de la notion d'interculturel observée dans les manuels nationaux. Dans l'enseignement des langues, l'approche interculturelle s'appuie sur les recherches menées en sciences sociales. Les concepteurs de manuels sont conscients de l'importance de ces concepts qu'ils mentionnent fréquemment dans la présentation de leur méthode. Toutefois, le sens que la notion d'interculturel recouvre la notion opératoire du concept qui porte, rappelons-le, sur une démarche réflexive axée sur l'Autre et avant tout sur soi-même. Or, dans les méthodes, plutôt que d'être orienté vers l'acception de l'Autre et vers la compréhension mutuelle par des activités visant à démontrer et démonter les mécanismes de la subjectivité culturelle, le concept d'interculturel revêt la signification de culture comparée s'appuyant sur la culture-objet. La confusion entre les deux notions donne lieu à des abus de langage dans la présentation des objectifs tels que « un point de vue interculturel sur la civilisation », « civilisation interculturelle », « éléments interculturels » ou encore « comparaisons interculturelles sur les différentes occasions d'inviter chez soi ».

Nous devons ensuite évoquer la problématique autour de la communication interculturelle en contexte exolingue.

Puisque la langue et la culture étrangère sont absentes en dehors du groupe-classe, on serait en droit d'attendre d'un manuel qu'il comble l'absence des membres de la culture-cible par des activités relevant des spécificités de la communication interculturelle : les stratégies communicatives, par exemple, les règles qui gouvernent les tours de parole, la dimension comportementale (comment intervenir dans une discussion), la dimension affective (les diverses

façons de réagir), mais aussi l'intégration de dialogues intraculturels qui dévoileraient les divergences et les ressemblances des deux cultures sur le plan sociolinguistique et socioculturel.

Dans les manuels nationaux, il semblerait que la compétence de communication ait été abordée dans une perspective de neutralité linguistique. L'approche interculturelle, quant à elle, présente dans les présupposés didactiques, est bien dissimulée dans les exploitations pédagogiques

Compte tenu de cette conception, nous définissons que les manuels scolaires sont des outils qui mettent en œuvre un programme d'enseignement d'une science de l'éducation pour un niveau donné. Ils sont conçus pour offrir un cadre efficace pour le développement et l'épanouissement des connaissances des apprenants. Au défaut des manuels scolaires, la matière est mal transmise et acquise.

Dote (2014 :18) souligne que :*« Les manuels scolaires sont des supports didactiques qui mettent les programmes en œuvre et leur donnent une forme concrète ».*

Ils constituent des éléments nécessaires intégrant les ressources indispensables pour l'acquisition des connaissances. Nous voyons aussi que cette conception est faite à base de la vision du pays.

A ce propos, Lantheanne (2007 :1) fait savoir que : *« Les manuels scolaires constituent un moyen privilégié pour rendre efficace les choix inscrits dans les textes officiels résultant eux-mêmes de compromis »*.

Le programme burundais de l'enseignement/apprentissage du FLE nécessite une révision. Si la retouche concerne généralement les trois éléments clés dudit programme, la contextualisation et l'actualisation des contenus-matières constituent incontestablement un préalable pour faire acquérir savoir faire langagier adapté. Il importe donc de façonner les contenus-matières au goût du jour en les renforçant au moyen des éléments socioculturels issus de l'univers spatio-temporel des apprenants.

Rappelons, à la suite de Martine Abdallah-Prétceille (2006 : 22), que :*« l'individu appréhende son environnement à partir des représentations qui lui permettent de le comprendre et de le maîtriser*

*en attribuant les causes des événements à des structures invariantes et stables à travers quelques manifestations perceptibles ».*

Cet avis montre que la culture native constitue une pierre angulaire dans la représentation du monde par tout être humain. Une telle idée est soutenue par Margarida Ochôa Videira (2009 :159) quand elle affirme être convaincue que *« toute activité de promotion de la culture est condamnée à l'échec si elle est conçue dans une perspective unilatérale de "faire connaître aux autres notre culture", sans tenir compte des échanges, sans pratiquer un vrai dialogue interculturel ».* Cité par Ndikumagenge R. (2015: 184)

Abondant dans ce sens, Gérard Barthoux (2008: 14) paraît être explicite : « *La connaissance par les élèves de leur langue maternelle, de l'histoire de la société à laquelle ils appartiennent, de la place dans le monde de cette société semble pouvoir constituer, pour eux, un facteur précieux d'équilibre, d'intégration sociale et de constitution de leur identité personnelle* ».

Ces conditions permettraient aux apprenants d'intégrer d'autres apprentissages qu'ils soient formels ou informels ainsi que l'affirme René Tarin quand il s'exprime en ces termes (2006 : 13-14) *:« Apprentissage et vision du monde passent d'abord au crible d'une culture et de la singularité d'une société les systèmes symboliques utilisés par une communauté pour construire la signification sont profondément ancrés dans la culture et la langue communes. Productrices et organisatrices de sens, culture d'origine et langue vernaculaire ont donc leur part d'influence sur la nature du savoir et l'organisation de la connaissance ».*

Les manuels sont importants au cours du processus d'enseignement/apprentissage. Ils sont des instruments de travail des apprenants et sont considérés comme base de connaissances pour l'élève. Néanmoins, même si les manuels sont importants, ils suscitent de nombreuses réflexions, critiques.

### I.2.8.2. Les fonctions des manuels.

Leurs fonctions, leur adaptabilité aux programmes d'enseignement, aux réalités socioculturelles, aux objectifs de développement et leur efficacité qu'ils apportent à l'enseignement du français n'ont laissé indifférent de nombreux auteurs.

Les fonctions des manuels scolaires sont multiples et distinctes les unes des autres selon les différents avis des auteurs. Selon Sigin Verdelhan (2002:37) :*« La principale fonction du manuel scolaire est de présenter sous forme condensée, des connaissances et d'activités d'une manière susceptible de favoriser leur apprentissage par l'élève».*

Il ajoute aussi que les manuels scolaires ne sont pas des objets banals et approximatifs qui s'effacent sans lendemain des mémoires adultes mais plutôt des acteurs importants de la culture et des témoins exceptionnels des valeurs, des pratiques sociales.

Dans le même ordre d'idée que Verdelhan, Roger Seguin (1989 :22) donne trois fonctions principales aux manuels scolaires :

*Une fonction de guidage de l'apprentissage afin de guider l'élève dans la perception et l'appréhension du monde extérieur, dans l'élaboration des connaissances acquises par voies différentes que celles des programmes scolaires, dans la maîtrise de ses propres expériences.*

*Une fonction de structuration et de l'organisation de l'apprentissage qui propose l'expérience pratique avec le contrôle des acquisitions : des exercices pratiques à l'élaboration théorique : de l'exposé à des exemples, des illustrations, et des exemples et d'illustration à l'observation et à l'analyse.*

*Une fonction d'information qui implique une sélection des connaissances dans une certaine discipline pour les réduire, parfois les simplifier et de les rendre accessible et claires pour les élèves d'un certain niveau.*

Dans le même sens que Verdelhan et Roger, Gérard et Roegiers (2009 :85) reconnaissent aux manuels scolaires les fonctions suivantes :

Pour l'élève, un manuel peut remplir des fonctions qu'on pourrait qualifier de traditionnelles liées à l'apprentissage : transmission de connaissances, développement de capacité et des compétences, consolidation des acquis, évaluations des acquis. Un manuel scolaire peut avoir également des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle : aide à l'intégration des acquis, référence, éducation sociale et culturelle.

Les fonctions relatives à l'enseignant sont des fonctions de formation : de formation scientifique et en général, fonction pédagogique, aide aux apprentissages et à la gestion des cours, aide à l'évaluation.

D'après Kouamé (2009:62): « les *fonctions des manuels sont conçues comme des instruments de travail en fonction du maitre ou de l'élève, les manuels sont des outils de communication : langage utilisé, qualité et niveau des informations, textes, illustrations et relation entre ces deux éléments. Ils constituent donc des éléments importants dans la vie scolaire».*

En analysant aussi bien le manuel de 9ème année de l'école fondamentale, nous trouvons que dans ce manuel la culture est presque ignorée. Cela a pour conséquence aux apprenants l'origine des malentendus interprétatifs, tout comme la même culture peut être une source de richesse ou d'enrichissement interprétatif. Autrement dit, toute conception des manuels scolaires qui ignore des éléments culturels reflétant le vécu quotidien des apprenants. Tout cela consacre aussi une sorte de rupture dans la manière de décrypter l'univers symbolique chez les apprenants, parce que ceux-ci perdent le contact avec leur milieu familial et qu'ils n'arrivent plus à se situer par rapport à leur origine proche. Cela les empêche d'acquérir un meilleur équilibre psycho-affectif, équilibre nécessaire à leur formation générale et donc à leur réussite scolaire. Berque (1985 : 11).

Ensuite, le fait que notre recherche est inscrite dans la logique d'un apprentissage d'une langue étrangère explique la nécessité d'inclure la culture native. Si nous partons de l'évidence qu'apprendre une langue étrangère signifie entrer en contact avec une culture autre, nous ne doutons pas que les apprenants se retrouvent face à d'énormes difficultés lorsqu'ils sont invités à apprendre une langue étrangère à partir des supports ignorant carrément la culture de la société au sein de laquelle ils sont nés et grandissent. Un tel enseignement désorganise l'univers imaginaire des apprenants, les contraint à un contact culturel déséquilibré et défavorise, par conséquent, le déroulement des activités de classe, surtout que l'exclusion de la culture native figure parmi les facteurs explicatifs de la démotivation des apprenants.

Enfin, intégrer des documents authentiques nationaux est nécessaire pour l'interprétation des réalités vécues quotidiennement par les apprenants dans le sens où la communication efficace suppose une combinaison d'éléments de la langue et de la culture. Pour illustrer ce propos, nous pouvons nous reporter à Martine Abdallah-Pretceille (2006: 22): « *De même que la connaissance*

*des mots et des structures linguistiques ne suffit pas pour assurer la communication, la connaissance des traits et des codes culturels ne suffit pas pour garantir l'efficacité de la communication* ».

Selon Isabelle Kaplan (1994 : 124), « *la culture est le contexte dans lequel s'inscrit la langue, car comme l'affirme la langue, toute communication étant à la fois culturelle et linguistique, l'objet pédagogique est donc celui d'un apprentissage où les deux sont inséparables et participent d'une même expérience* ». Dans le même ordre d'idées, Robert Berthelier (2006: 160) est beaucoup plus explicite.

L'observation portée sur l'exclusion de la culture source dans les manuels de français au Burundi surtout en 9ème année de l'école fondamentale par exemple en situation de classe et cautionnée par les enseignants qui débouchent sur une marginalisation de l'univers symbolique caractéristique de l'environnement linguistique et socioculturel de l'apprenant. Cela contraint ce dernier à un apprentissage d'une langue et rarement d'une culture - cible qui ignore la langue et la culture sources.

Pour trouver la solution à cette lacune, nous nous sommes référés à Dumont (1986) qui a fait des expériences dans d'autres pays francophones tels que le Sénégal, Madagascar et la Jordanie qui ont traversé cette situation pareille mais qui l'ont déjà surmontée. Parmi les stratégies prises figure la décision de revaloriser les réalités socioculturelles nationales en les intégrant dans les méthodes d'enseignement/apprentissage du français. Au Sénégal, pour réformer l'enseignement du français dans les années 1965-1980, les autorités éducatives ont élaboré des contenus-matières qui intègrent des réalités socioculturelles en rapport avec l'existence quotidienne de l'apprenant et, sur le plan de la linguistique contrastive, ils ont favorisé une langue parlée localement, le wolof (Dumont 1986 : 14).

D'après Mangiante (2006: 243) Un contexte analogue a poussé le Gouvernement jordanien à opérer un « *choix plus réaliste d'adapter au contexte jordanien une méthode, […] Pile ou Face, d'en acheter les droits et de publier sur place la version locale* ». De même, quand le secteur éducatif malgache se trouvait face au problème semblable, la résolution a consisté à intégrer les réalités vécues au quotidien dans les manuels de français qu'on utilisait et cette décision a eu un impact

positif à en croire Sophie Babault (2005 : 114) quand elle rapporte que « *l'enseignement du français au collège […] vise à faire acquérir aux élèves non seulement des connaissances approfondies sur le fonctionnement de la langue, mais également la maîtrise des savoir-faire communicationnels utilisables dans différents contextes (vie familiale, école, vie quotidienne)* » .
Il importe alors de consolider les contenus-matières en y intégrant certains éléments culturels qui relèvent des milieux proches des apprenants, ou tout au moins ceux qui véhiculent des pensées et des objets culturels typiquement burundais. Cela permettra de placer l'apprenant au devant de la scène en milieu scolaire et d'ouvrir l'école sur la vie pour marquer l'adhésion au consensus largement partagé sur la nécessité ou au moins l'utilité pédagogique de tenir compte des particularités diverses des élèves, et d'ouvrir, par conséquent, l'école sur la société où s'expriment ces particularités Barthoux (2008 : 12).
Mais alors, dans quel sens abordons-nous la culture dans le présent contexte ? Allons-nous la considérer dans son sens le plus large qui « *couvre tous les aspects, tous les faits et gestes de notre vie en société* » Defays (2003 : 78) ou comme ensemble de valeurs et de savoirs universels ?

Une telle conception ne constitue pas notre préoccupation, puisque nous l'envisageons dans son sens courant selon Da silva (2009: 135) qu'« *ensemble de traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un peuple ou d'une société : ses croyances, connaissances, réalisations, traditions, valeurs, aspirations…, sachant que la culture est par essence complexe et plurielle* ».

De manière spécifique, nous visons la culture quotidienne qui est présente de façon implicite dans des dialogues, dans des conversations ou celle qui est véhiculée à travers des documents authentiques, des dessins ou des photos. Néanmoins, cette prise en compte de la réalité pluriculturelle n'est pas à comprendre comme une juxtaposition des pratiques culturelles, mais plutôt comme une construction des relations, des articulations, des connexions, entre ces diverses cultures, dans l'intention de privilégier une approche interculturelle qui vise à instaurer des mises en relations multiples (Berthelier 2006 : 155) qui mettent en jeu la culture native et autres cultures étrangères.

### I.2.8.3. La nature des documents et les réalités culturelles qu'il faut intégrer dans les manuels.

L'identification des réalités socioculturelles d'une communauté quelconque est une étape incontournable pour déterminer des éléments culturels qui méritent d'être intégrés dans l'enseignement formel du français. Cet examen se penchera sur trois voix de la culture, à savoir des documents officiels, des voix des membres de la communauté lorsqu'ils vaquent(s'occupent) à leurs occupations quotidiennes et personnelles et d'autres voix notamment des murmures, exclamations, plaintes, complaintes, exhortations, débats, transcription des rêves (Kaplan 1994 : 127). Cité par Ndikumagenge R.(2015:190)

Cela nous aide à choisir des types de documents susceptibles afin d'appuyer les supports préexistants. Aussi il est nécessaire de contribuer dans des situations qui ont lieu dans les interactions quotidiennes, un peu comme Robert Berthelier (2006 : 150) l'explique: « *La cuisine, la musique, les contes, bref, les divers folklores […], parce qu'ils sont de formes culturelles peu conflictuelles, accessibles aux très jeunes et " à la portée" des parents permettraient l'ouverture aux autres et le respect des différences».* Sous le même angle, Nathalie Auger et ses collègues (2006 :13) trouvent convenable de chercher « *des illustrations de la saillance culturelle de l'expression ou de la structure en question dans des titres de journaux, des slogans, des messages publicitaires, des déclarations publiques des hommes politiques etc* ». Ces idées nous amènent à affirmer que de tels documents véhiculent des réalités socioculturelles Indispensables en situation de classe de français. Mais, puisque certains types de document favorisent les activités d'apprentissage du français plus que d'autres, il est utile de tenir compte de la nature des documents et de la qualité de textes.

Par rapport à la nature des documents, le choix peut être fait entre les documents authentiques ou réalistes sous différentes formes tels que ceux de forme écrite, orale, audiovisuelle selon la nature et la qualité du matériel didactique disponible. Ici au Burundi d'après les études faites, l'usage des seuls documents de formes écrites est disponible. C'est pour cette raison que nous pouvons utiliser cette seule catégorie de documents. Cet ensemble regroupe :« *des chansons, des articles de journaux, des notices explicatives de tout genre, des étiquettes descriptives des articles consommables, des enseignes, des affiches, des panneaux etc.* Nisubire et Ntamwana (2003 : 224) ; Defays (2003 : 263).

## CHAPITRE II: METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente la méthodologie adoptée pour bien mener une recherche scientifique. Il existe alors plusieurs techniques sur lesquelles le chercheur doit s'appuyer pour collecter et traiter les données nécessaires à sa recherche. Ces techniques sont l'enquête par questionnaire, l'observation, l'interview, etc.

D'après Léon (1977: 38), *« le choix des techniques dans la collecte des données est exactement lié ou solidaire à la nature du phénomène étudié. »* cela signifie que toutes les techniques ne peuvent pas toujours être adéquates, et ne sont pas aussi valables pour tout domaine de recherche. En d'autres termes, à chaque domaine ciblé peut correspondre une technique ou des techniques appropriées.

L'avantage d'une bonne méthodologie de recherche est de faciliter la production d'un travail alliant richesse documentaire et rigueur scientifique. Pour ainsi dire qu'il est très important de déterminer la méthode de collecte des données avant d'entamer toute recherche.

La méthode est étymologiquement définie par Grand dictionnaire encyclopédique (1985: 6884) comme suit: « *du latin methodus, chemin, marche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance ou la démonstration d'une vérité. C'est aussi l'ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat* ».

Selon Loubet (2000 :120) le concept de méthode renvoie à « *l'ensemble d'opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée* ».

A cela, nous constatons qu'il y a une démarche, une voie à suivre pour atteindre à un bon résultat. Toute recherche scientifique demande une application de méthodes et techniques pour arriver à des résultats exacts et fiables. Ces méthodes permettent au chercheur dans l'analyse et le traitement des données en vue de vérifier la validité des hypothèses formulées en début de l'étude concernée. C'est dans cette optique que nous avons eu recours aux techniques et méthodes différentes pour arriver aux résultats escomptés.

Cette pensée est soutenue par celle de Grawitz (1979 :34) quand il définit la méthode comme étant: «*L'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie. Elle peut être considérée comme un ensemble*

*des règles indépendantes de toute recherche visant surtout des processus et des formes des raisonnements et de perception rendant accessibles à la réalité à saisir».*

Autrement dit, la méthodologie est un ensemble de méthodes combinées.

Compte tenu de ce que nous venons de voir, nous pouvons comprendre que la méthodologie est l'ensemble des techniques et méthodes qui servent de guide à l'élaboration de la recherche et qui orientent la démarche scientifique. C'est la mise en forme des données afin de les rendre analysables. Une méthodologie bien appliquée aide le chercheur à bien collecter les données à analyser pour répondre à ses objectifs fixés au départ.

Comme il existe plusieurs aspects caractérisant la méthodologie d'un travail de recherche, le choix du type de recherche, le corpus empirique, les instruments d'enquête, population de l'étude du corpus justifient cette méthodologie.

**II.1 Types de recherche.**

Nous pouvons classer cette recherche selon deux critères: en premier lieu nous classons ces critères selon le mode d'approche, et en deuxième lieu nous les classons selon les objectifs. Ainsi, en fonction de l'approche, c'est-à-dire la façon dont nous allons présenter, analyser et interpréter les données recueillies sur terrain. Cette recherche est mixte pour dire qu'elle est composée d'approches qualitative et quantitative. Le fait de choisir ce type d'approche est la référence de ces méthodes de recherche que nous avons retenues. Néanmoins, cette recherche combine trois instruments de collecte des données: l'observation, le questionnaire et l'entretien. Pour ce qui est du questionnaire nous allons faire une présentation et une analyse quantitative alors que pour l'entretien et les observations de classe nous allons privilégier une approche qualitative. L'approche mixte s'est donc imposée de fait.

En fonction des objectifs, nous partirons de la distinction et conception de Byram (2011: 42) selon lesquelles la recherche en éducation pour la didactique des langues, poursuit, en général, trois objectifs: •*Les recherches qui visent à établir des explications en termes de causes et d'effets;*

•*Celles qui cherchent à comprendre l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation;*

•*Et celles, enfin, dont l'objet est d'impulser des changements dans une certaine direction.*

En accord avec cette classification des recherches en éducation et compte tenu des objectifs de notre recherche, nous pouvons dire en général qu'elle vise la communication interculturelle.
En d'autres termes, celle-ci vise à comprendre ce que les acteurs impliqués dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Burundi font et comment ils agissent en ce qui concerne la mise en pratique de l'approche interculturelle. Cependant, elle comporte une certaine dose du troisième type de recherche parce que nous souhaiterions, également, que les enseignants puissent, à partir de cette recherche, disposer d'outils et de stratégies leur permettant de mettre en place ou de développer l'approche interculturelle.

**II.2 Le corpus empirique.**

Bardin (1977: 95) définit le corpus comme: « *l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques. Sa constitution implique souvent des choix, des sélections et des règles* ».
Pour étudier les pratiques d'enseignement/apprentissage de la langue française dans une visée interculturelle, dans le contexte du Burundi, nous n'avions pas d'autres choix que de travailler dans les écoles où cette langue est enseignée. Pour ce faire, nous avions décidé de faire notre recherche en mairie de Bujumbura dans quelques écoles se trouvant dans la direction communale de l'enseignement en commune Ntahangwa.

En choisissant ces écoles, l'objectif était d'analyser les pratiques d'enseignement dans les différents milieux c'est-à-dire dans les différents quartiers de la commune Ntahangwa où les parents qui ont des enfants étudiant dans ces écoles viennent de différents pays possédant des cultures variées.

Comme le terme corpus a plusieurs acceptions différentes, nous proposons la brève définition suivante; le corpus est le recueil de documents, de textes et des images en vue d'une analyse. Cette définition est d'après nous la plus concise et précise. Elle répond au besoin de notre recherche en ce qui concerne le choix aléatoire de terrains de recherche à analyser.

En déterminant l'échantillon nous avons utilisé ce que Berthier (2016: 171) appelle la « *méthode des unités types: choix raisonné* » qui consiste à « *choisir des individus moyens que l' on déclare représentatifs* ».

Selon cette auteure, le représentatif, ici, doit être compris comme typique. À ce qui est du choix de l'échantillon encore, Campenhoudt, Marquet & Quivy (2017: 208-212) affirment qu'il existe trois possibilités. La première sert à « *étudier la totalité de la population* »; la deuxième « *à étudier un échantillon représentatif de la population* » et la troisième à « *étudier des composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population* ». Ainsi, nous avons défini notre échantillon en tenant compte de la troisième possibilité ci-dessus citée.

En effet, comme il était impossible de travailler avec toute la population et les difficultés méthodologiques et techniques que nous poseraient le choix et la définition d'un échantillon représentatif selon les règles de l'art, nous avons donc opté pour cette dernière possibilité. En ce sens, le nombre d'enseignants enquêtés ici ne sera pas forcément représentatif, dans le sens mathématique et statistique du terme, mais il est à même de caractériser l'ensemble de la population étudiée.

Par ailleurs, en ce qui concerne la représentativité d'un échantillon, nous nous appuyons également sur Hamel (2000: 3-20) qui défend que le « *crédit d'une proposition scientifique ne dépend pas forcément du nombre des cas où elle a été vérifiée* ».

D'après cet auteur, le plus important n'est pas le nombre de cas étudiés mais la manière dont ils l'ont été et il réitère son positionnement en soutenant que si l'étude est « méthodique et bien organisée, un cas peut suffire ».

En soutenant davantage son avis, Hamel s'appuie sur l'exemple déjà utilisé par Bourdieu (1992) selon lequel *« Galilée n'a pas eu besoin de répéter indéfiniment l'expérience du plan incliné pour construire le modèle de la chute des corps. Un cas particulier bien construit cesse d'être particulier* ».

Le thème central dans cette opinion de Hamel est de démontrer que le nombre d'observations ou d'expérimentations ne détermine pas toujours le sérieux et la crédibilité d'une conclusion de

recherche. En ce sens, nous croyons que l'éhantillon que nous avons retenu pourra donner des informations à même de rendre notre recherche crédible dans les sens où les données obtenues à partir de cet échantillon pourront nous conduire à des conclusions pas forcément généralisables à l'ensemble des professeurs de français de la mairie de Bujumbura mais tout de même caractéristiques des pratiques d'un certain nombre d'entre eux.

### II.3. Les instruments d'enquête (l'observation, le questionnaire et l'entretien)

Pour avoir les données dans cette recherche nous avons utilisé trois instruments pour collecter des données: l'observation, le questionnaire et l'entretien semi-directif.

L'observation est, ici, selon Berthier (2016: 14), comprise comme l'acte qui consiste à « *se rendre sur un terrain pour étudier un groupe naturel et pendant laquelle, l'observateur, regarde ce qui se passe, interroge les informateurs et essaie de contrôler leurs dires par des vérifications* ».

Selon elle aussi, l'observation peut être de deux natures: extérieure ou participante. L'observation est dite extérieure (ou non engagée, appelée également non participante) quand l'observateur « *observe discrètement les sujets, en se faisant presque oublier, par exemple assis au fond d'une salle* ».

Elle est généralement conduite à l'aide d'une grille d'observation. L'observation, d'après cette auteure, peut être aussi participante quand l'observateur *« s'engage davantage pour tenter de comprendre en profondeur la vie d'un groupe: il s'intègre dans ce groupe en participant à ses activités* ».

En se basant sur ces définitions ci-haut, nous pouvons considérer que notre observation a été extérieure (donc non participante) car nous avons voulu regarder comment les séances se déroulent et avions, pour cela, confectionné une grille d'observation.

En faisant ces observations, Nous n'avons pas bougé dans toutes les rangées des classes mais sommes toujours restés assis au fond des salles pendant toutes les observations. Nous avons utilisé l'observation comme instrument d'enquête car, d'après Cambra Giné (2003: 223), elle renseigne sur la façon dont les enseignants exercent les choses en classe. C'est donc sur la manière dont les

enseignants s'y prennent pour mettre en place une approche interculturelle qui est basée sur notre recherche.

En effet, en confectionnant le questionnaire, nous voudrions vérifier si les enseignants prenaient en compte la composante (inter)culturelle dans leurs cours. Nous avons fait le choix d'établir un questionnaire avec des « *questions fermées* ».

Selon Singly (2016: 65) « *toute question dont les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance* » est dite fermée.

Au contraire, les questions sont dites ouvertes quand « *les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles veulent* ». [Singly, (2016: 65)]. D'après le modèle de l'échelle de Lickert qui, selon Da Silva Junior & Da Costa (2014: 4), consiste à prendre un thème et à développer un ensemble d'énoncés liés à sa définition, auxquels les répondants exprimeront leur degré d'accord. Cette échelle de Lickert couramment utilisée comme méthode de recherche en sciences de l'éducation, elle sert, selon Jamieson (2004: 1217), à mesurer l'attitude des enquêtés par rapport à une question ou une assertion. C'est dans cette optique de deux définitions(Jamieson et Da Silva Junior) que nous avons formulé des assertions en tenant compte de la définition, des approches et des principes méthodologiques de l'approche interculturelle en didactique des langues étrangères. Nous avons, en effet, posé des questions et dessiner des cases afin que les enquêtés cochent les réponses eux-mêmes. Avec ce questionnaire nous voulions connaître les opinions, les perceptions et l'expérience des enseignants à propos de la thématique de recherche.

Enfin, comme mentionné ci-haut, nous avons utilisé un troisième outil de recueil de données: l'entretien. Selon Blanchet (2011: 74), il y existe trois types d'entretien: les **entretiens semi-directifs** (constitués de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite), les **entretiens directifs** (constitués de réponses prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité) et les **entretiens non-directifs** (qui relèvent plutôt d'échanges spontanés).

Autrement dit d'après Berthier (2016:72): « *l'enquêté organise son discours à partir d'un thème qui lui est proposé (stimulus ou consigne) et choisi librement qu'il va développer, sans limitation, sans cadre établi* ». Nous avons utilisé l'entretien comme outil de recueil de données parce que

nous partagions l'idée de Cambra Giné (2003: 223) considérant que celui-ci permet « *d'accéder aux croyances en interprétant les verbalisations des enseignants, non seulement à partir de ce qu'ils disent, mais aussi, et surtout, par la façon dont ils disent, c'est-à-dire la manière d'organiser leur discours* ».

D'ailleurs, cette idée est basée sur l'hypothèse défendue par Jodelet (1994: 35) selon laquelle « *les représentations circulent aussi dans les discours* » et aussi sur Deprez (1994: 115) qui pense que *« les représentations se laissent voir dans les verbalisations et comportements* ».

D'après Cambra Giné(2003:223), les données obtenues à partir des entretiens sont de nature « *introspective et déclarative* ».
Pour cet entretien nous avions conçu des questions ouvertes. Donc il s'agit d'un entretien semi-directif, dans la mesure où tout en laissant la liberté totale à notre enquêté de répondre aux questions en accord avec ses convictions et ses opinions...
Enfin, il s'agissait, pour nous, d'un entretien à usage complémentaire (Blanchet & Gotman (2001: 47) parce qu'il a eu lieu après l'observation des cours et l'administration du questionnaire. Il a, en ce sens, servi à vérifier les données obtenues à partir des deux instruments de recueil de données utilisés dans cette recherche.

Nous avons combiné les trois instruments de recueil de données afin d'arriver sur ce que Blanchet (2011: 75) appelle « *les biais méthodologiques de l'enquête* » c'est-à-dire les risques que court l'enquêteur à obtenir des données qui ne décrivent pas la réalité dans le sens où rien n'exclut la possibilité que les informateurs puissent donner des réponses correctes. Pour cause, les informateurs peuvent donner des réponses en fonction de ce qu'ils croient être l'attente de l'enquêteur ou alors donner celles qu'ils jugent convenables à la situation. Selon Berthier (2016: 70), le répondant peut avoir « *le désir de maintenir l'estime de soi, de faire bonne figure et de se montrer comme quelqu'un de tout à fait dans la norme sociale* ».

C'est, en effet, l'un des risques que nous courions avec le questionnaire et l'enquête étant donnée que notre questionnaire montrait clairement notre intérêt pour les conditions de mise en place de l'approche interculturelle dans les cours de FLE.
Par exemple, nos informateurs pouvaient répondre positivement à notre question sur l'intérêt

didactique de l'approche interculturelle en classe par crainte d'être considérés comme incompétents.

Nous avons également mené les entretiens afin de comparer le résultat de représentations exprimées dans le questionnaire et la manière dont ils expliquaient ce qu'ils auraient éventuellement déclaré comme étant leur pratique en classe.

Nous avons aussi observé les pratiques en classe parce que l'observation a d'autres avantages que peuvent offrir le questionnaire et l'entretien. D'après Peretz (2004: 12), *« l'observation des comportements peut aussi apporter des informations totalement opposées aux déclarations des personnes interrogées voire contraires à l'opinion commune »*.

Autrement dit, l'observation nous a servi d'outil pour la comparaison et la vérification des informations déclarées par le biais des deux autres instruments d'enquête que nous avons utilisés.

**Il. 4. La population de l'étude du corpus.**

Chaque recherche scientifique nécessite une population d'étude bien déterminée afin que les données soient fiables. Pour comprendre de quoi il s'agit dans notre travail de recherche, nous nous sommes basés sur la définition donnée par Rongère (1971: 56) « *la population de l'étude est le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ».*

Parmi les méthodes d'utilisation dans notre recherche pour la réalisation, nous allons utiliser la méthode d'analyse du contenu et celle du discours.

**II. 5. Méthodes d'analyse des données**

Selon Beacco (2011: 33): *« La nature des données mais aussi celle de leur mode de collecte ou de production, de sériation ou de constitution en corpus pré-contraignent le choix d'une méthodologie destinée à les "exploiter" ».*

Les données collectées pour cette recherche sont de deux natures: des données quantitatives, collectées à partir du questionnaire, et des données qualitatives, obtenues à partir de l'observation

et des entretiens. Pour procéder à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation de ces deux natures de données nous avons dû utiliser différentes méthodes.

### II.5.1 Les données du questionnaire: la méthode statistique

Pour les données issues du questionnaire nous avons procédé à une analyse statistique car cette dernière répondait largement à nos besoins. Cette méthode va nous aider à construire, de façon relativement automatique et rapide, les tableaux de fréquence, car nous privilégions une analyse univariée, c'est-à-dire que nous allons analyser une seule variable à la fois. En ce sens, nous ferons ici une analyse statistique avec une visée purement descriptive. Campenhoudt, Marquet & Quivy( 2017: 293).

Par ailleurs, ces auteurs dans ce même ouvrage à la page 295 affirment que ce type d'analyse s'impose dans tous les cas où « *les données sont recueillies à l'aide d'enquêtes par questionnaire où les questions sont dites fermées* », ce qui est incontestablement notre cas.

### II.5.2. Les données de l'observation et de l'entretien: l'analyse de contenu et l'analyse du discours.

À partir de ce que dit Beacco ( 2011) dans sa courte citation, commençons d'abord par décrire ce que nous cherchions à découvrir au fil de nos observations et entretiens. Pour l'observation, le plus important est de nous rendre dans les classes et voir comment se déroulait le processus d'enseignement/apprentissage alors que pour les entretiens il nous fallait faire parler les enseignants afin qu'ils décrivent leurs pratiques et expriment par là-même leurs connaissances en la matière. Il était donc nécessaire que les enseignants expliquent et verbalisent ce qu'ils pensent, ce qu'ils font et comment ils le font d'où la nécessité de chercher non seulement ce qui ressort comme thèmes dans chaque question et chaque entretien et ce qui revient souvent d'un entretien à l'autre mais aussi et surtout la nécessité d'analyser de quelle manière cela était dit et par quels moyens, verbaux et non verbaux, les enseignants nous communiquaient leurs expériences, pratiques et connaissances.

Pour essayer de répondre aux objectifs définis pour cette analyse et pouvoir collecter toutes les informations, telles que décrites ci-haut, nous ne pouvions pas nous en tenir à une seule technique d'analyse. En effet, nous avons jugé nécessaire de combiner plus d'une méthode d'analyse des données ou du moins certaines des techniques appartenant à différentes méthodes. Ainsi, pour cette analyse nous combinerons simultanément certaines techniques de l'analyse de contenu et de l'analyse du discours.

L'analyse de contenu nous permettra de repérer les termes et thèmes abordés dans les entretiens alors que l'analyse du discours nous permettra d'analyser la manière dont les enseignants agencent leurs discours, les moyens verbaux et non verbaux dont ils font usage et la manière dont ils se positionnent face à ce qu'ils expriment.

### II.5.2.1. L'analyse de contenu

En accord avec Bardin (2013: 47), l'analyse de contenu est une méthode complexe parce qu'elle constitue « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relative aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages* ». À ce propos, Campenhoudt, Marquet & Quivy(2017: 298) considèrent que l'analyse de contenu permet au chercheur de décrypter ou de reconstituer des processus sociaux à partir du «*choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, les thèmes qu'il aborde et sa façon de les développer et la construction même de son discours* ».

En effet, nous avons préféré de choisir cette méthode d'analyse parce qu'elle permet, entre autres, de décrypter les thèmes abordés dans les entretiens. C'est en ce sens que l'une de ces techniques d'analyse, et dont nous ferons usage, est appelée *« analyse thématique* ».

#### II.5.2.1.1. L'analyse thématique

Selon Bardin (2013: 55), l'analyse thématique est la technique d'analyse de contenu *« la plus aisée, la plus répandue et la plus utilisée pour la plupart de matériaux* », c'est donc pour ces raisons que nous en ferons usage.

En accord cette auteure (2013: 77), la technique consiste à effectuer le « *comptage d'un ou de plusieurs thèmes ou items de signification dans une unité de codage préalablement déterminée* ».

En revanche, pour Blanchet & Gotman(2001: 98), l'analyse thématique est un processus de découpage *« transversal de ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème […]; elle cherche une cohérence thématique inter-entretiens* ».

Toutefois, nous utiliserons l'analyse thématique jusqu'à un certain niveau de notre dépouillement car nous combinerons et compléterons celle-ci avec un autre procédé d'analyse: l'analyse du discours.

### II.5.2.2. L'analyse du discours

En donnant la complexité, la pluralité de points de vue et de définition de la notion d'analyse du discours Maingueneau (2005: 64-65), il est tout d'abord nécessaire de préciser le sens que nous avons retenu ici.

En effet, nous l'utiliserons en tant que technique d'analyse transversale car, selon Maingueneau (2014: 27-28), elle est « *une boîte à outils dans le vaste ensemble des méthodes qualitatives* », offrant « *des indices qui permettent au chercheur d'accéder à des réalités hors du langage* ».

En tant que méthode d'analyse de données, Charaudeau & Maingueneau (2002: 43), la présentent comme une technique située au carrefour des sciences sociales parce qu'elle est utilisée au-delà de la linguistique qui l'a vue naître étant aujourd'hui réalisée dans d'autres disciplines du domaine comme la sociologie, l'anthropologie ou encore la psychologie, etc.

Néanmoins, dans le cadre de cette recherche nous avons préféré la perspective linguistique de cette méthode. De ce fait, nous privilégierons la composante de l'énonciation qui en est une parmi d'autres dans le vaste domaine d'analyse linguistique du discours. Ainsi, nous procéderons à l'analyse du processus de production des énoncés/réponses des enseignants.

L'énonciation est comprise ici dans le sens de Kerbrat-Orecchioni (1999: 36), comme « *la recherche des procédés linguistiques ( modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) se situe par rapport à lui (problème de la distance énonciative)* ».

Nous déterminerons donc les différents éléments ou traces par lesquels les enseignants expriment leurs marques dans ce qu'ils affirment par le repérage puis l'analyse des phénomènes énonciatifs de modalisation et de modalité.

Pour Maingueneau (2002: 382), la modalisation désigne « *l'attitude du sujet parlant à l'égard de son propre énoncé, attitude qui y laisse des traces de divers ordres (morphèmes, prosodie, mimiques)* » et elle peut être « *exprimée par une grande intrication des diverses modalités dans un même énoncé et une grande diversité de leurs modes de manifestation linguistique* ».

C'est presque le même sens de définition de modalité que propose Charaudeau (1992: 574-575) en définissant les modalités comme « *des actes […] par lesquels se manifeste la modalisation* », cette dernière définie comme « *une catégorie conceptuelle à laquelle correspondent des moyens d'expression qui permettent d'expliciter les différentes positions du sujet parlant et ses intentions d'énonciation* ».

En analysant bien ces définitions ci-dessus, il est difficile d'établir la différence entre les deux termes car les deux auteurs les présentent comme étant interchangeables. Toutefois, Vion (2012: 207) n'a pas le même avis que ces auteurs en considérant que les deux termes ne renvoient aux mêmes types d'attitudes ou comportements énonciatifs.

Pour Vion(2012:207), la modalité est « *l'univers dans lequel le locuteur inscrit la représentation (subjective) qu'il construit par son dictum* » et un « *univers de croyances dans lequel le sujet inscrit son dictum* » tandis que la modalisation est « *un dédoublement énonciatif de la position du locuteur, qui produit simultanément un énoncé et un commentaire sur cet énoncé* » considérant aussi la modalisation comme un « *phénomène occasionnel* » à la différence de la modalité qu'il qualifie d'obligatoire et de constante.

Il y a donc une certaine ambiguïté autour de ces deux termes qu'il convient de garder à l'esprit lorsque l'on décide d'étudier ces phénomènes car les deux auteurs précedents considèrent la modalité et la modalisation comme étant des synonymes tandis que le dernier les différencie. Ainsi, dans cette recherche nous retiendrons la dichotomie de Vion (2001, 2007 et 2012).

Toutefois, les trois auteurs constatent ensemble que les marques de l'attitude du locuteur ne sont pas seulement verbales, elles peuvent aussi être exprimées par des comportements et des phénomènes non verbaux comme la mimique et la prosodie.

En effet, Charaudeau et Maingueneau (2002: 383) considèrent que « *la modalisation peut être explicitée par des marques particulières ou demeurer implicite mais elle est toujours présente* » tandis que Vion (2007: 200) précise que « *les marques linguistiques de la modalité ne constituent qu'un élément d'une inscription modale qui peut s'avérer très complexe* » dans la mesure où la « *modalité est forcément marquée par les comportements para-verbaux et non verbaux, par le cotexte voire le contexte* ».

Cependant, d'après ce que disent les auteurs ci-dessus, nous limiterons notre analyse aux marques (de modalité ou modalisation) grammaticalement exprimées dans les discours et graphiquement identifiables dans les transcriptions. Nous procéderons de la sorte parce qu'il serait difficile d'analyser des phénomènes non verbaux à partir d'un enregistrement audio des entretiens sachant qu'entre le moment de la réalisation ceux-ci et leur analyse beaucoup de temps s'est écoulé et, d'autre part, il y a un grand risque de subjectivité pour l'analyse et l'interprétation des comportements non verbaux.

## CHAPITRE III. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES ISSUES DU QUESTIONNAIRE D'ENQUETE.

Nous passons dès lors à l'analyse et à l'interprétation des données issues du questionnaire d'enquête réalisées avec les quatorze enseignants de différentes écoles, c'est-à-dire quatorze écoles, qui ont accepté de nous aider dans notre recherche.

Nous avons fait cette enquête sur ces quatorze enseignants en s'appuyant sur Jacques Hamel (2000: 3-20) qui défend que le « *crédit d'une proposition scientifique ne dépend pas forcément du nombre des cas où elle a été vérifiée* ».

D'après cet auteur, le plus important n'est pas le nombre de cas étudiés. Cela veut dire que dans la DCE Ntahangwa il y a beaucoup des écoles. Le nombre de classes de 9ème dans la DCE Ntahangwa peut être connu si on fait des études approfondies. Nous n'avons pas pu parcourir sur toutes les écoles à cause de la distance séparant une école et une autre dans toute la commune et des moyens financiers.

Nous avons retenu l'analyse thématique mais aussi celle de l'énonciation. Toutes deux étant respectivement des techniques d'analyse de contenu et d'analyse du discours.

Ainsi, pour l'étude des entretiens il s'agira de repérer les thèmes et les points abordés par les différents enquêtés pour chacune des questions puis d'analyser les moyens discursifs qu'ils mobilisent pour décrire et expliquer leurs pratiques. Nous avons distribué neuf questions aux enquêtés et nous leur demandions de ne pas mentionné leurs noms et nous avons utilisé par exemple E1, E2... pour désigner enquêté un, enquêté deux et ainsi de suite jusqu'au dernier enquêté quatorze. Ces neuf questions que nous avons posées avec leurs réponses et leurs tableaux y relatifs sont les suivantes.

**III.1. D'après vous, y aurait-il un rapport entre la langue et la culture ?**

Oui ☐ ou Non ☐

| Rapport entre la langue et la culture | Ceux qui disent qu'il y a un rapport entre la langue et la culture | Ceux qui disent qu'il n'y a pas un rapport entre la langue et la culture |
|---|---|---|
| Nombre d'enquêtés | 14 | 0 |

En analysant les réponses données par les enquêtés, tous ont répondu oui pour dire qu'il y a un rapport entre la langue et la culture. Nous découvrons alors deux thèmes ou expressions : « *la langue est porteuse de culture et l'indissociabilité entre la langue et la culture».*

Nous avons posé cette question pour pouvoir partager les différentes connaissances au cours desquelles ces deux éléments la langue et la culture constituent une part non négligeable dans la société quelconque pour dire qu'une langue véhicule la culture et réciproquement. Autrement dit, nous ne pouvons pas nous imaginer une langue sans la culture. Nous dirions même que la langue transporte la culture et la culture transporte la langue.

Nous allons voir ensuite les avantages pour l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture.

**2. D'après vous, y'aurait-il l'importance pour l'apprenant de connaître la culture rattachée à la langue qu'il apprend du point de vue de l'apprentissage de la langue ?**
**Si oui, laquelle?**

Oui ☐ ou Non ☐

| Importance de connaître la culture rattachée à la langue | Ceux qui disent qu'il y a l'importance | Ceux qui disent qu'il n'y a pas de l'importance |
|---|---|---|
| Nombre d'enquêtés | 13 | 1 |

Parmi les quatorze enseignants enquêtés, un seul enseignant E1 a répondu «non» sur cette question. Et comme il a répondu par «non» la justification n'était pas nécessaire car nous avons précisé que la justification sera donnée par celui ou celle qui va répondre par oui.

Nous pouvons classer les réponses à cette question en quatre groupes. Pour le premier composé de E2, E3, E4 et E5, il est important de connaître la culture afin que l'apprenant connaisse les coutumes du peuple qui parle la langue pendant le moment de l'apprentissage.

À ce propos, l'enquêté E2 déclare :*« la connaissance de la culture aide l'apprenant à savoir telle expression et quand il convient de l'utiliser et comment l'articuler»*.

E3 déclare : « *il est important que l'apprenant connaisse la culture du peuple, quoi qu'il connaisse la langue d'apprentissage, il doit aussi d'une certaine façon connaître la culture des défenseurs ou des locuteurs de cette langue »*.

En analysant ce propos, l'interrogé a du mal à trouver les mots qu'il utilise pour exprimer l'importance de connaître cette culture.

Chez E4 c'est le contraire, nous comprenons ce dont il s'agit.
En effet, pour ce dernier l'apprentissage de la langue permet de connaitre le mode de vie des locuteurs de la langue cible. Il s'exprime en disant:« *l'importance est que face à l'apprentissage de*

*la langue l'apprenant va aussi savoir en résumé une petite manière de la vie sociale, des gens qui parlent la langue que l'apprenant apprend […] ».*

E5 considère que l'apprentissage d'une langue donne accès aux habitudes et coutumes de la culture cible.

Il dit:« *c'est important parce que à travers elle, nous pouvons connaître les habitudes. Je peux dire habitudes ou coutumes tout ce que nous pouvons trouver chez ce peuple ».*

Le deuxième groupe comprend un seul enseignant (E6) qui juge important de connaître la culture rattachée à une langue car cela permettrait à l'apprenant de contextualiser ses énoncés et autres discours, affirmant que :

*« Connaissant la langue, il va savoir encadrer ses énoncés, sa communication, ses expressions, en accord avec le contexte ».*

Cet enseignant fait explicitement référence à la notion de compétence de communication telle qu'elle est proposée par Sophie Moirand (1982: 20).

Le troisième groupe compte lui aussi un seul enseignant (E7). Pour lui, il est important de connaître la culture rattachée à une langue parce que cela peut faciliter le rapport à l'autre.

Toutefois, l'exemple de relations qu'il donne n'intègre pas « l'autre », l'étranger, dans la mesure où il se limite aux relations apprenants - apprenants ou enseignants- enseignant, parlant ensuite de la différence de prononciation comme un aspect culturel, ce qui nous paraît discutable.

« *Ça facilite dans la relation à la fois apprenant – apprenant et enseignant – apprenant. Ça facilite assez bien même dans la communication il y a des fois que surtout dans les prononciations il y a des tendances des uns à prononcer d'une certaine façon et d'autres […] »*

Enfin, pour le dernier groupe c'est-à-dire le quatrième groupe, nous avons classé les réponses de E8, E14 et E12 qui n'ont pas présenté de raisons justifiant l'importance de la prise en compte de la culture en classe de langue. Dire qu'il est très important, sans toutefois donner des justifications à cette affirmation ne constitue pas une réponse à la question concernant l'importance de cela.

Cependant, parmi tous les individus que nous avons interrogés, nous constatons que seuls les enseignants E4, E13 et E11 font état de l'importance de la prise en compte de la culture en

cohérence avec la perspective interculturelle, évoquent la communication et la relation à l'autre, respectivement.

À ce propos Philippe Blanchet (2014) affirme que dans une approche interculturelle « *le but de l'enseignement d'une langue est relationnel parce qu'on vise à ce que les gens aient des ressources et des moyens qui leur permettent d'entrer en relation avec d'autres personnes ».*

Par ailleurs, les enseignants E10, E3, E4 et E5 évoquent la connaissance des habitudes et des coutumes des locuteurs de la langue cible comme la raison pour laquelle il est nécessaire de connaître la dimension culturelle d'une langue et, de fait, semblent privilégier une perspective dénoncée par Abdallah-Pretceille (1996 et 2003), qui considère que le but d'une démarche interculturelle n'est pas la connaissance académique des cultures.

En analysant ces énoncés sur cette deuxième question, il n'y a quasiment pas de marques de modalité ou de modalisation grammaticalement exprimées à l'exception de quelques expressions comme fait quoi ? Chercher quoi ? Capable de quoi ? Comment je peux dire ? Utilisées à plusieurs reprises par les enquêtés E3 et E5 comme une stratégie discursive démontrant en même temps que les locuteurs hésitent et tâtonnent c'est-à-dire qu'ils ne sont pas sûr de ce qu'ils répondent. Nous avons relevé également l'adverbe « très » utilisés par E1 et E12 pour qualifier l'importance de l'apprentissage de la culture par l'apprenant.

Enfin, les enquêtés E9, E3 apprécient la question qui leur est posée avant d'aborder une quelconque réponse puisqu'ils commencent celle-ci en notant que « c'est vraiment une question très pertinente».

Nous allons voir si les apprenants ont l'envie de connaître la culture étrangère et les moyens utilisés par les enseignants pour connaître la culture étrangère.

**3. Vos apprenants s'intéressent-ils à la culture étrangère ? Que faites-vous pour inciter vos apprenants à connaître la culture étrangère ?**

| Les apprenants s'intéressent à la culture étrangère | Ceux qui disent oui | Ceux qui disent non | Ceux qui disent oui et non à la fois | Ceux qui doutent |
|---|---|---|---|---|
| Nombre d'enquêtés | 9 | 1 | 2 | 2 |

Même si nous n'avons pas précisé de répondre par « oui » ou par « non », certains enseignants ont commencé à répondre par « oui » et d'autres par « non ».

En effet, seulement les trois enseignants (E6, E5 et E12) ont répondu par « oui ». Les deux autres ne se sont pas satisfaits d'un simple « oui » puisqu'ils ont modalisé leur réponse en y ajoutant l'adverbe « beaucoup », ce qui a contribué à donner une autre intensité à la réponse pour montrer qu'ils s'intéressent à cette culture. Pour faire inciter les apprenants à connaître la culture étrangère, ces trois enseignants disent que pendant le cours ils les interpellent à apprendre les langues étrangères car apprendre une langue étrangère c'est apprendre une nouvelle culture étrangère.

L'enseignant E13 a répondu en utilisant l'adverbe «davantage» qui montre qu'il s'intéresse beaucoup à la culture étrangère. Contrairement à l'enseignant E9, il a répondu en disant :« *Je ne peux pas affirmer que mes apprenants s'intéressent à la culture étrangère du fait qu'ils ne sont pas motivés mais nous les incitons à lire, à suivre les émissions et des documentaires télévisés en langue et la culture française.»*

Les enseignants (E10, E14, E2 et E1) ont tous répondu que ses apprenants s'intéressent à la culture étrangère et pour les inciter à connaître la culture étrangère, les deux enseignants (E10 et E2) disent qu'ils organisent des clubs de français et d'autres( E14 et E1) n'ont pas donner la façon de les inciter à connaître la culture étrangère.

L'enseignant E11 a répondu de façon particulière affirmant que « *certains s'intéressent et d'autres non* ».

Pour ce dernier, la réponse est « oui » et « non ». Mais le plus intéressant, du point de vue énonciatif, ce sont les réponses des quatre autres qui mettent en évidence une modalisation explicite notamment par des verbes ou des expressions modales.

En effet, les enseignants E8 et E4 utilisent le verbe pouvoir en répondant « *je peux dire que oui* » *et « je peux dire que non* », respectivement tandis que les enseignants E3 et E13 ont, respectivement, utilisé le verbe « *croire* », dans les propos suivants :

« *ça c'est un peu relatif mais je crois qu'ils s'y intéressent à la culture française* » *et « je crois que oui comme il y a beaucoup de réseaux sociaux comme l'internet, le Facebook, je crois que oui* ».

La présence de ces verbes dans les réponses laisse entendre l'incertitude ou le doute de ce qu'ils affirment et certains éléments du contexte renforcent cette idée, par exemple lorsque l'enseignant E13 croit que ses élèves s'intéressent à la culture étrangère parce qu'il y a «des réseaux sociaux» alors même qu'il s'agit de se rendre compte de ce qu'il remarque au quotidien.

En effet, l'utilisation du verbe « croire » pour répondre à cette question est, nous semble-t-il, inappropriée, dans la mesure où nous leur demandions de dire ce qu'ils font pour pour inciter les apprenants à connaître la culture étrangère. Après avoir analysé les réponses données aux trois questions de cette catégorie nous pouvons conclure que tous les enseignants sont conscients de l'indissociabilité de la langue et de la culture. Toutefois, il leur est encore difficile de donner des exemples qui illustrent ce lien.

Après cela, nous allons voir si le programme et les manuels utilisés en classe de 9ème abordent la culture étrangère.

**4. Est - ce que le programme et les manuels d'enseignement de la langue française au Burundi prévoient d'aborder la culture étrangère?**

Oui ☐ ou Non ☐

| Le programme et les manuels d'enseignement de la langue française prévoit d'aborder la culture étrangère? | Ceux qui disent oui | Ceux qui disent non |
|---|---|---|
| Nombre d'enquêtés | 6 | 8 |

Cette question visait à répondre à un double objectif. D'une part, savoir si dans l'élaboration des programmes et manuels a été prise en compte la composante de la culture étrangère et, d'autre part, vérifier les connaissances des enseignants sur les programmes. Il est important de savoir si ces derniers connaissent les contenus prévus dans le programme parce que c'est dans celui-ci qu'est définie la politique nationale de l'enseignement de la langue au Burundi. Par conséquent, toutes les actions en classe visent à répondre aux objectifs prédéfinis.

En répondant à cette question, les quatorze enseignants enquêtés de différentes écoles ont des opinions divergentes car les uns répondent par « oui» et les autres par « non ». Ainsi, en analysant les réponses données, le programme prévoit d'aborder la culture étrangère mais aussi les autres considèrent que la culture étrangère y est absente.

Six enquêtés affirment que le programme prévoit la composante culture étrangère et huit autres estiment que cette dernière y est absente.

Les réponses des enseignants sont basées sur les manuels et non sur les programmes. Ce qui nous laisse penser que ceux-ci ne connaissent pas ou, du moins, connaissent mal et insuffisamment, le programme.

Dans certains manuels, la composante (inter)culturelle est quasi absente. Il est donc incompréhensible et étrange que les enseignants affirment le contraire de ce que nous avons remarqué car cet objectif est clairement revendiqué dans le programme. Très probablement nous pensons que les enseignants ne lisent pas la partie du programme dans laquelle sont décrits les objectifs de la discipline.

Prenons l'exemple du manuel de la 9ème ECOFO du Burundi, même si nous n'avons pas photocopié la couverture de ce manuel, nous pouvons dire que sa couverture est culturellement riche. En haut à gauche se trouve le drapeau du Burundi accompagné par le nom du ministère ayant l'enseignement dans ses attributions et vers la droite se trouve l'emblème national qui est habituellement la tête du lion. Il comporte les mots de la devise du Burundi qui sont « Unité, Travail, Progrès». Il s'agit peut-être du moyen de refléter l'attachement à nos valeurs, de montrer notre identité. Cette couverture a quatre illustrations superposées, faisant références aux thèmes du voyage, tourisme et architecture.

La première photo est l'aéroport International de Bujumbura actuellement appelé Melchior Ndandaye. C'est un endroit très connu parce qu'il est unique au Burundi. Pour quelqu'un qui voyage par avion au Burundi, il doit y passer. A la vue de cette image, on se rend premièrement compte du voyage.

La deuxième est la tour Eiffel de Paris. La tour Eiffel est une tour en fer de 330 mètres de hauteur située à Paris. Construit par Gustave Eiffel et ses collaborateurs pour l'exposition universelle de Paris de 1889. Ce monument est devenu le symbôle de la capitale française et un site touristique de premier plan au monde.

Le troisième est le Centre International de Convention Kenyatta (KICC : Kenyatta International Convention Center), il est le principal lieu de conférence et d'ateliers de Nairobi, au Kenya. La quatrième est un monument emblématique de l'Angleterre connu sous le nom de « Big Ben ». Il est donc le surnom de la grande cloche de 13,7 tonnes et avec 98,5 mètres de hauteur.

Il se trouve au sommet de l'Elisabeth Tower, la tour horloge du palais de Westminister, qui est le siège du parlement britannique (Houses of parliement) à Londres. C'est le monument le plus préféré et visité des Britanniques.

Sur la couverture, il y a l'ouverture sur le monde de l'autre. Mais, nous constatons malheureusement qu'il n'y a pas une relation entre les illustrations présentes sur la couverture et le contenu du manuel, car aucune d'elles ne se retrouve dans tous les thèmes du manuel.

Compte tenu du programme de l'enseignement de la langue française au Burundi, nous allons voir comment les apprenants choisissent le pays de destination en matière de la culture.

**5. Pour l'enseignement de la langue française au Burundi, quel est votre pays de référence en matière de la culture et pourquoi ?**

| Pays de référence en matière de la culture | Ceux qui disent la France | Ceux qui les pays francophones (Gabon, Sénégal, Burkina Faso) | Ceux qui disent les pays francophones et la France à la fois | Ceux qui disent le Burundi |
|---|---|---|---|---|
| Nombre d'enquêtés | 8 | 3 | 1 | 2 |

En posant cette question aux enseignants nous voulions savoir quelle altérité était présentée en classe de FLE au Burundi. Les réponses données sont distribuées en trois groupes. Les enseignants E13, E2, E9, E6, E4, E7 et E12 ont catégoriquement indiqué la France comme étant leur pays de référence en la matière.

Les enseignants (E14, E1 et E10) ont déclaré les pays francophones notamment le Gabon, le Sénégal et le Burkina Faso.

E14 a dit: « *J'ai aimé le président du Burkina Faso Blaise Compaoré quand il était président, sa politique était bonne. Cela m'a poussé à aimer la culture de ce pays*».

Quant à l'enseignant E1, il a dit:*« j'ai beaucoup aimé Léopord Sédar Senghor du Sénégal. Ses œuvres m'ont inspiré à l'aimer et j'ai aimé sa culture grâce à sa façon d'écriture».*

E10 a dit: « *le pays de référence c'est le Gabon car dans ce pays il y a un joueur international qui s'appelle Obameyange et il joue bien le football. J' ai aimé son pays et son comportement».*

Ces propos de ces trois enseignants montrent que le pays de référence en matière de la culture a été trouvé grâce à la personne de cette nationalité qui avait fait des choses admirables.

L'enseignant E3 a déclaré prendre en compte tous les pays francophones mais, par la suite, a indiqué privilégier la France.

Toutefois, le conditionnel suivi du connecteur de concession et de l'adverbe (je dirais…mais spécifiquement…), nous permettent de conclure qu'il préfère la France et que s'il a mentionné d'autres pays francophones c'est parce qu'il est conscient qu'il faut aussi les prendre en compte ; E3 : « *je dirais tout pays qui parle la langue française mais spécifiquement la France ».*

Enfin, les enseignants E5 et E13 ont déclaré ne parler que du Burundi et parler de temps en temps de la France. Nous pouvons alors nous demander comment ils peuvent affirmer pratiquer l'approche interculturelle en privilégiant la culture burundaise.

Ici, nous relevons donc un indice clair de la méconnaissance de la fonction et de l'objectif de confrontation des apprenants aux pratiques du pays de la langue en apprentissage ou d'autres. Les choix des enseignants sont liés aux manuels qu'ils utilisent et au fait que la France est le pays d'où « vient la langue française ». Les manuels jouent donc un rôle de premier plan dans cette perspective parce qu'ils déterminent et influencent les attitudes et les pratiques des enseignants en classe.

En effet, les aspects culturels traités et évoqués en classe seront, principalement, ceux qui apparaîtront dans les manuels. Ainsi, les premiers enseignants affirment-ils prendre la France pour comme pays de référence exclusive parce que, non seulement les livres de référence; grammaire et divers dictionnaires sont édités en France, mais aussi parce que la plupart des exemples tirés de ces manuels et ouvrages de grammaire se réfèrent à ce pays. De façon semblable, la même

explication émane de l'enseignant E5 qui affirme privilégier la réalité des apprenants parce que les nouveaux manuels n'abordent pas la culture étrangère.

Ces trois propos ci-dessous illustrent ce constat : E3 : « *pourquoi la France voyons peut-être parce que les livres que nous utilisons qu'on utilise le plus n'est-ce pas les dictionnaires eux-mêmes ce sont des productions en langue françaises ».*

E12: *« parce que: c'est notre langue vient de là ou la langue française la culture française dont il est question dans la langue française est de France c'est pourquoi ».*

E5 : « *en terme de culture, moi, je parle pratiquement du Burundi en utilisant la langue française n'est-ce pas? Je parle du Burundi mais aussi de la France mais d'abord du Burundi n'est-ce pas? Je parle de la réalité de l'apprenant oui ».*

Si notre lecture est correcte, les auteurs visent à ce que les apprenants puissent nommer et caractériser leur réalité en français. Cette attitude est en contraste avec certaines positions sur le rapport entre la langue et la culture et sur ce que peut procurer et permettre l'apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, Lipiansky, cité par Ladmiral (1999: 139) considère que « *pratiquer une langue étrangère, ce n'est pas exprimer une même réalité avec d'autres mots, c'est accéder à d'autres façons de percevoir, de sentir, de penser, de juger : c'est pénétrer dans un univers différent du sien ».*

Nous allons voir ensuite si les enseignants ont déjà entendu parler de l'approche interculturelle dans ses carrières enseignantes.

**6. Pendant votre formation ou dans votre expérience professionnelle, avez-vous entendu parler de l'approche interculturelle ? Si oui, comment la définiriez-vous?**

| L'approche interculturelle | Ceux qui ont déjà entendu parler de cette approche | Ceux qui n'ont pas encore entendu parler cette approche |
|---|---|---|
| Nombre d'enquêtés | 12 | 2 |

Cette question est faite de deux parties exigeant chacune une modalité de réponse différente. Dans la première, les enquêtés n'avaient qu'à répondre par « oui » ou par « non », tandis que dans la seconde ils pouvaient s'exprimer librement et donner leur point de vue en mobilisant, à cet effet, leur passé et leur expérience (de formation et professionnelle).

Concernant les réponses à la première partie de la question, à l'exception des enseignants E10, E13 c'est-à-dire deux enseignants qui ont déclaré de ne pas avoir entendu parler cela, les individus interrogés ont déclaré avoir entendu parler ou avoir évoqué la question de l'interculturel pendant la formation universitaire, comme nous pouvons le constater dans les réponses des enseignants E7, E8 et E11, ci-dessous :

E7 : « *si je ne me trompe pas je pense que j'ai eu une discipline où on abordait ces aspects culturels* » ;

E8 : « *oui, j'ai entendu cela dans ma formation de l'approche interculturelle » ;*

E11 : « *j'ai déjà entendu parler, je pense que c'était en didactique ensuite en sociolinguistique exactement* » ;

Cinq autres enseignants (E1, E14, E8, E3 et E5) ont répondu par « oui » mais ils n'ont pas donné de complément. Cependant, l'enseignant E12 affirme en avoir entendu parler plusieurs fois et continue avec une explication de ce qu'il entend par approche interculturelle affirmant : *« j'ai entendu parler plusieurs fois l'échange de cultures enseigner notre culture à ceux d'autres pays et nous enseigner la leur ».*

Derrière ce complément se trouve une conception de l'interculturel comme étant l'acquisition des connaissances sur une culture étrangère et surtout une définition plus ou moins erronée en l'assimilant à l'échange de cultures. Enfin, la réponse de l'enseignant E13 suscite notre curiosité par la modalité et à cause du complément de celle-ci.

En effet, il affirme qu'il « *se peut que oui une fois que ça fait longtemps, je ne me souviens pas de certaines choses, je ne peux pas dire non peut-être oui* ».

Selon nous, en sa qualité de didacticien se devant d'appliquer les acquis de sa formation au quotidien, il pourrait ne pas se rappeler de la définition exacte, en revanche il n'est pas recevable qu'il ne sache pas dire si cette notion a été abordée pendant la formation ou non.

Par ailleurs, il est, nous semble-t-il, conscient de cela puisqu'il affirme ensuite : « je ne peux pas dire non peut-être oui ». C'est comme s'il essayait de se rattraper ou de sauver les apparences voire même de donner une réponse en fonction de ce qu'il pense être l'attente de l'enquêteur.

Lorsqu'ils avaient répondu « oui » à la première partie de l'interrogation, les enseignants étaient invités à proposer une définition de l'interculturel ou de l'approche interculturelle. La lecture de leurs réponses nous a permis d'identifier quatre idées : La première est que l'interculturel renvoie à l'idée d'interaction entre deux ou plusieurs cultures. Cette conception est présente dans les réponses de E2, E13, E9, E6, E8, E5, E12 et E3.

Ainsi, pour E6 l'interculturel serait *: « une interaction entre deux cultures n'est-ce pas ? Deux ou plusieurs cultures où l'une fournit des traces à l'autre parce que où il y a interaction entre deux ou trois cultures aucune n'est désavantagée, chacune cède et reçoit des traits culturels* ».

Dans cette réponse nous retrouvons plutôt une idée « d'interculturation » telle que l'a définie Jacques Demorgon (2004), c'est-à-dire un processus selon lequel les deux cultures en présence s'influencent mutuellement.

Pour E13:« *le préfixe «inter» d'interculturel indique une mise en considération des interactions entre des groupes, des individus ou bien des identités différentes tandis que l'approche interculturelle devient donc une démarche pédagogique qui vise tout ça.*

Pour E3, l'interculturel est aussi une interaction entre plusieurs cultures parce qu'elle affirme que : « *il ne s'agit pas seulement d'une culture de différentes cultures par exemple une salle de classe est composée d'étudiants différents n'est-ce pas? Où chacun d'entre eux a une culture apprenant une seule la cible n'est-ce pas - - celle qui est étrangère alors on parle du français dans une salle où les gens qui sont là ne sont pas, ce n'est pas leur langue maternelle je pense que c'est plus ou moins ça* ».

La différence culturelle dont parle cet enseignant ne concerne pas seulement celle entre les apprenants et les locuteurs de la langue cible, elle s'attache aux apprenants eux-mêmes.

Les enseignants E8 et E12 ont fait état de l'interaction sans expliquer comment elle fonctionnait comme l'ont fait, en revanche, les trois premiers. Nous remarquons que les réponses des huit enseignants sont basées sur l'interprétation du lexème « interculturel » et non sur la connaissance de ce qu'est et de ce qu'implique l'interculturel ou l'approche interculturelle.

En effet, les descriptions faites renvoient davantage à une situation interculturelle ou à une rencontre interculturelle qu'à l'interculturel en tant qu'approche d'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le FLE. Les enseignants insistent sur la présence, dans un même espace, d'au moins deux cultures.

Cependant, ils n'expliquent pas les mécanismes qui permettent de travailler cette interaction de plusieurs cultures dans une perspective interculturelle. À ce propos, Abdallah-Pretceille (cf. 1996) affirme que l'interculturel n'est pas le simple constat de la diversité culturelle, mais un ensemble d'actions et d'attitudes permettant aux apprenants de détecter et de réguler les effets indésirables de cette diversité.

La deuxième idée thématique relative à cette question ressort aux propos de E3 qui considère que l'interculturel consiste à permettre à chacun de donner son point de vue par rapport à un thème, étayant ses propos en évoquant la pratique des rites d'initiation. Selon lui, on peut exploiter cette dernière dans une perspective interculturelle en demandant aux apprenants de donner leur avis.

*« Une approche interculturelle c'est par exemple lorsque nous proposons un sujet ou un thème où nous voulons que chaque apprenant donne son point de vue en fonction de son expérience personnelle par exemple pour un thème pour parler de quoi de rites n'est-ce pas ? Quand nous proposons un thème avec une approche générale mais nous voulons des idées personnelles des apprenants».*

Cette réponse serait, selon nous, à mettre en relation avec la notion de représentation que Zarate (cf. 1993) propose comme l'un des éléments permettant de travailler sur l'interculturel dans les

classes de langue puisqu'un point de vue sur quelque chose ou quelqu'un dépend des représentations que l'on a de ces objets (humains ou non).

Dans le cas des rites d'initiation, les points de vue sur cette pratique culturelle dépendront des représentations qu'en ont les apprenants. Il y aura forcément des positions contradictoires et des stéréotypes, principalement chez ceux pour qui la pratique est étrangère. L'exemple est national mais cet enseignant part du principe que sa classe est composée d'élèves originaires de différentes provinces du Burundi, donc de cultures différentes.

Dans ce cas il s'agirait, selon Jacques Demorgon (2004), d'une situation « intra-culturelle ». En effet, le Burundi est un pays multiculturel au sein duquel l'approche interculturelle pourrait être envisageable aussi dans les rapports entre les différentes religions existant dans notre pays. À notre avis, cet exemple peut être exploité dans une perspective de culture nationale vs culture étrangère et concerner divers objets ou thèmes.

La troisième idée a été émise par E4 considérant que l'interculturel est une approche visant à « apprendre comment s'engager dans une relation, à donner de l'importance à d'autres cultures et qui permet la stabilisation de soi ».

« *L'approche culturelle ou interculturelle pour moi je peux résumer en disant que c'est une approche qui facilite faire l'entretien dans des diverses cultures donc l'approche culturelle traite la notion des notions de comment s'engager comment aborder, comment savoir l'importance des autres cultures parce qu'on se solidifie, on ne se solidifie pas seulement sur votre culture mais aussi avec d'autres cultures ».*

Les expressions « comment s'engager » et « comment aborder » correspondent, explicitement, à la composante de la compétence de communication interculturelle appelée « savoir s'engager » chez Byram (1997:34), tandis que l'expression « connaître l'importance d'autres cultures » est implicitement à mettre en relation avec une autre composante : le « savoir être » et la question du relativisme culturel.

Enfin, l'expression « on ne se solidifie pas seulement sur sa culture mais aussi sur d'autres cultures », renvoie à l'idée que, pour cet enseignant, l'interculturel est une approche permettant la prise de conscience de sa propre identité par la confrontation à d'autres.

Rappelons à ce propos que la prise de conscience de sa propre identité est l'un des objectifs que poursuit l'approche interculturelle à tous les égards.

Enfin, en lisant le propos de la réponse de E7 ci-dessous, nous pouvons déduire qu'il définit l'interculturel comme une éducation au « relativisme culturel ».

Ce dernier est, selon Abdallah-Pretceille (1986: 100), l'autre objectif de l'approche interculturelle. Ainsi cet enquêté affirme que : *« l'interculturel pour moi je le définirais comme l'apprentissage par la culture apprendre la culture d'autrui et partant de sa propre culture dans ce cas sans mépriser disons parce qu'il n'y a pas de culture plus importante que d'autres il n'y a que des différences et c'est à partir de ces différences qu'on doit apprendre ce qui est de l'autre ».*

Comme nous venons de le voir, chaque enseignant a mis l'accent sur un aspect ou l'un des objectifs de l'interculturel, ce qui nous mène à conclure que chacun d'eux a une certaine conscience de ce qu'est l'interculturel. Cependant, il est nécessaire de retravailler ces connaissances parce qu'il semble que la plupart des enseignants interrogés se limitent à la description d'une situation interculturelle. Certains considèrent l'interculturel comme un processus par lequel une culture assimile les traits d'une autre culture sous-entendant que l'interculturel est un processus d'acculturation.

Pour cette question les enquêtés ont fait usage de modalités énonciatives par les verbes « croire » et « pouvoir » et ont employé le conditionnel correspondant à un « conditionnel hypothétique », selon Hanne Korzen (2001: 38-43) permettant à un locuteur de *« se décharger de la responsabilité du point de vue exprimé […] ».*

Par ailleurs, Hans Kronning (2012: 83) considère que le conditionnel est un « marqueur épistémique » ayant aussi pour fonction de « réduire la responsabilité énonciative ». Nous relevons, par ailleurs, l'usage de deux pronoms « je » et « on » qui renvoient, respectivement, à une prise en charge totale et à une distanciation de l'énoncé.

Ainsi, l'enseignant E6 pense avoir eu une discipline qui abordait la notion d'interculturel, quant à E11, il pense avoir abordé le thème sur l'interculturel en didactique ou en sociolinguistique, utilisant toutefois l'adverbe « exactement » qui altère le sens de «je pense », le présentant comme un fait lorsqu'il dit « je pense que c'était en didactique après en sociolinguistique exactement ».

Nous remarquons également l'utilisation de ces verbes dans les allocutions de E5 et E12. Toutefois, ces derniers accompagnent les deux verbes de l'expression (c'est plus ou moins ça) qui, d'une part, nuance ce qu'ils affirment et, d'autre part, présente ce qu'ils disent comme étant ce qui leur est possible sur le moment. Cette expression peut renvoyer, en outre, à l'idée que les locuteurs sont conscients d'un éventuel inachèvement de leurs propos.

En effet, les deux enseignants terminent leur définition de l'interculturel en disant, respectivement : *« je crois que c'est plus ou moins ça » et « c'est plus ou moins ça que je peux dire »*. Et, enfin, nous avons relevé chez E8 l'expression « je ne sais pas si… » utilisée pour chercher une confirmation auprès de l'enquêteur.

D'autres enseignants ont eu recours au conditionnel pour introduire leurs réponses. Ainsi E6 et E11 commencent-ils leurs réponses par « je définirais l'interculturel comme... ». Enfin, l'enseignant E13 introduit sa réponse par un adverbe marquant le doute « peut-être c'est… » Donnant ainsi l'idée d'une incertitude concernant ce qu'il affirme, d'ailleurs la définition ou description qu'il en propose est, nous semble-t-il, marquée par cet adverbe.

7. **En quelques mots, dites-nous, quel est l'objectif d'un enseignement basé sur l'approche interculturelle ? Qu'est ce qu'on attend chez l'apprenant ?**

Après la définition de l'approche interculturelle nous demandions aux enseignants de présenter les objectifs de celle-ci dans une classe de langue étrangère.

Les enseignants répondaient librement. D'après E2, il a dit: « *l'objectif d'un enseignement basé sur l'approche interculturelle est de permettre aux apprenants de s'approprier de la langue sans difficultés. Cela facilite une intercompréhension entre les apprenants de la langue. On attend de l'élève une maîtrise de la langue avec aisance*».

L'analyse des autres réponses fait ressortir trois éléments : la prise de conscience de sa propre culture, le combat de l'ethnocentrisme et le relativisme culturel. Ainsi, les enquêtés E6, E8, E4 et E5, E9, E1, E14 considèrent l'approche interculturelle en classe de langue comme un procédé visant à faire en sorte que les apprenants prennent conscience de leur propre culture.

En effet, pour E6, la comparaison entre les deux cultures permettra à l'appreanant de mieux se connaître : « *d'abord comme on dit pour que tu saches ce que tu es ce que l'autre est, d'abord tu dois te connaître et pour te connaître il faut te comparer aux autres alors tu te connaîtras vraiment […] ».*

L'enseignant E8, même s'il n'évoque pas la comparaison, véhicule aussi cette idée car il affirme qu' « *en parlant de la culture étrangère on cherche aussi à susciter dans notre apprenant comment je vais dire, à prendre conscience de sa propre culture, à pouvoir valoriser sa culture ».*

Les cinq autres enseignants (E1, E9, E14, E4 et E5) avancent des arguments qui vont presque dans le même sens que E6 et E8.

La deuxième idée, le combat de l'ethnocentrisme, est mise en avant par l'enseignant E3 dans son propos: « *oui c'est qu'en plus de ça il va à partir de cette approche interculturelle l'apprenant pourra cesser d'être concentré ou de valoriser seulement sa culture il pourra connaître la culture des autres et pourra aussi valoriser et respecter et peut-être être plus curieux pour connaître […]* ».

La troisième idée, le relativisme culturel, est manifestée par E11 et E3. Tous deux considèrent que par l'approche interculturelle l'apprenant prendra conscience que toutes les cultures se valent.

D'après eux, ce constat de la relativité des cultures conduirait à l'ouverture sur l'autre, à l'amour et au respect envers autrui. De façon très évocatrice E11 affirme que l'approche interculturelle vise à développer l'amour affirmant que :

« *tout d'abord c'est l'amour envers autrui […] nous verrons qu'après tout nous sommes égaux à partir du principe que nous sommes égaux alors la différence culturelle d'autrui à partir de cette différence nous sommes en fin de compte égaux […] ».*

Enfin, selon nous, les enquêtés E10 et E12 ne présentent pas d'objectif de l'approche interculturelle car ils considèrent que celle-ci vise à transmettre une culture étrangère. Or, nous

avons vu avec Abdallah-Pretceille (1996 et 2003) que cette approche ne s'attache pas à la connaissance académique des cultures ; c'est sur cet aspect que se situe la rupture entre les approches civilisationnelle et interculturelle de l'enseignement des langues.

Bien que tous les enseignants ou presque aient donné un objectif de l'approche interculturelle, nous constatons que, à l'exception de E3 qui avance deux objectifs, tous mettent l'accent sur un but spécifique, comme si l'interculturel se résumait à un seul point.

Aucun enseignant n'évoque la fonction interactionnelle de l'interculturel, telle que la conçoit Abdallah-Pretceille (1996 et 2003), dans la mesure où aucun d'eux n'évoque le fait qu'une approche interculturelle sert aussi à préparer les apprenants à interagir avec quelqu'un de différent d'eux et à anticiper ce qui peut se passer dans une rencontre entre personnes appartenant à des cultures différentes.

En essayant d'analyser ces propos pour cette question, il n'y a pas eu beaucoup de marques grammaticales énonciatives. Nous remarquons seulement deux expressions que nous considérons comme ayant une valeur modale telles que : comme on dit et c'est plus ou moins ça et un modalisateur.

L'enquêté E6 introduit sa réponse par « comme on dit » qui sert à rappeler à son interlocuteur que cela ne vient pas de lui, qu'il s'appuie sur des références, légitimant en ce sens son propos et le posant en vérité générale.

L'expression « c'est plus ou moins ça » que l'on trouve à la fin de la réponse de E11 est utilisée au même titre que la description que nous en avons faite. Enfin, le modalisateur « normalement » dans la réponse de E4, associé au verbe « viser », véhicule l'idée que seule une démarche interculturelle anormale pourrait prétendre à autre chose qu'à la découverte de la différence par la comparaison des cultures en présence.

Nous passons alors à voir si dans l'exercice de leurs métiers, les enseignants pratiquent cette approche interculturelle

**8. Est- ce que vous faites des pratiques de cette approche dans l'exercice de votre métier d'enseignant de FLE ?** Oui ☐ ou Non ☐

| La pratique de l'approche interculturelle dans l'exercice du métier | Ceux qui font cette pratique | Ceux qui ne font pas cette pratique |
|---|---|---|
| Nombre d'enquêtés | 7 | 7 |

Cette question nécessite une réponse positive ou négative et nous n'avons pas demandé des commentaires. Les enseignants E3, E14, E6, E13, E2, E7 et E12 ont répondu « oui » tandis que E10, E9, E1, E8, E4, E5 et E11 ont répondu « non ». Nous croyons que la pratique de l'approche interculturelle se fait dans certains cours ou quelques fois parce que, c'est en fonction du thème de la leçon car certains thèmes sont plus exploitables, dans cette perspective, que d'autres.

Par ailleurs, il y a des cours qui ont des thèmes difficiles à pratiquer l'approche interculturelle. Même si nous n'avons pas demandé des commentaires, l'interlocuteur E6 a répondu à cette question en disant *« j'adore ça* ». Cette réponse est, nous semble-t-il, exagérée ayant été donnée pour correspondre aux attentes de l'enquêteur.

Enfin, nous avons repéré un seul modalisateur « bien sûr » que E12 utilise pour instaurer, à l'instar de Perrin (2012: 9), *« une relation dialogique de l'ordre de l'assentiment ou de la confirmation, de l'accord »* à l'égard de l'enquêteur.

**9 .Si oui, expliquez ce que vous faites et donnez des exemples d'activités que vous pratiquez, en classe, dans le cadre de cette approche.**

Nous avons posé cette question en voulant que les enseignants donnent des exemples d'activités afin d'illustrer ce qu'ils ont déclaré à la huitième question. Nous avons procédé de cette façon parce que nous sommes conscients que certains enseignants pourraient répondre oui à la question précédente afin de correspondre à nos attentes.

Cette question visait donc à atténuer ce biais. Pour cette question, les enseignants ont avancé sept points. Les exemples d'activités interculturelles présentés par E6, E4, E11 et E5 portent sur les règles d'art et les habitudes alimentaires. Le deuxième point abordé par E2 est dans le cadre de cette approche. Il a déclaré : « *Ce que nous faisons en classe de langue française nous proposons aux apprenants des activités d'échanges verbaux et non verbaux en donnant un thème faisant objet de débat, lequel thème correspond à la culture burundaise. Les thèmes typiques que j'aime proposer à mes apprenants sont entre autres :*

*- La dot est- elle nécessaire actuellement au Burundi ?*

*- Faire des courses avec sa femme est-il normal ?*

*- Êtes-vous pour ou contre les activités sportives?»*

Le troisième point abordé par E13 était libéré comme ça :« *surtout dans les expressions orales, nous imaginons des situations*».

Les enseignants E1, E14, E10 ont réfléchi sous la même forme que E13.

Quant à l'enseignant E9 abordé au quatrième point, il a dit:« *Pendant le cours, il ne nous est pas recommandé d'utiliser l'approche interculturelle mais j'ai constaté qu'au cours de l'enseignement/apprentissage il y a des gestes et des mots qui relatent la culture française*».

Le cinquième point, les moyens de transport et plus précisément la moto et le vélo a été cité par E3, E11, E4 et E5. Certains enseignants ont mentionné les deux. Le sixième concerne les monuments et a été évoqué par E8 et, enfin, E4 et E12 ont indiqué le septième point, à savoir la chanson et la danse.

Cependant, ces derniers n'ont pas expliqué de quelle façon ils les exploitent dans une perspective interculturelle. L'enseignant E13 ne figure dans aucun des groupes car il a déclaré ne pas se rappeler des activités qu'il mettait ou qu'il a pu mettre en place dans le cadre de cette approche. Cette réponse nous intrigue puisque dans la question précédente il a affirmé pratiquer quelques fois, il y a donc une certaine incohérence dans ses propos d'autant qu'il confirme la pertinence et la nécessité de cette question.

Les thèmes proposés par tous les enseignants nous permettent de conclure que c'est la composante matérielle ou civilisationnelle de la culture qui est travaillée et l'accent est mis sur la comparaison entre la culture de l'apprenant et celle de la langue cible.

En effet, les habitudes alimentaires, les moyens de transport et les monuments sont abordés dans le but de démontrer les différences, et probablement les similitudes, entre le pays de la langue cible et celui de l'apprenant. Parmi tous les exercices donnés en exemple aucun ne permet de confronter les apprenants à la manière de penser et d'agir des locuteurs de la langue cible. La composante spirituelle et immatérielle de la culture semble absente de ces illustrations. En fait, les exemples correspondent davantage à une approche civilisationnelle qu'à une approche interculturelle. Il serait sans doute intéressant de leur demander la différence qu'ils font entre les deux approches mais ce n'était pas l'objectif poursuivi.

La tendance des enseignants est tout à fait normale car, selon AbdallahPretceille (1996: 99), « *la méthode comparative semble constituer un tremplin privilégié à l'accès des cultures-autres », autrement dit, la comparaison des cultures est l'une des principales façons d'aborder d'autres cultures en classe de langue. Cependant, l'auteure considère que « la comparaison comme angle d'analyse des cultures est méthodologiquement douteuse, éthiquement et théoriquement spécieuse » du fait qu'« elle débouche fatalement sur une classification qui échappera difficilement à la hiérarchisation* ».

À cela s'ajoutent la méconnaissance et les mauvaises références de la culture étrangère de la part des enseignants qui peuvent conduire à des images imparfaites de la culture et des locuteurs étrangers, comme en témoignent les deux propos suivants :

E11 : *« [...] on montre ce qu'on mange plus en France et ce qu'on mange plus ici au Burundi surtout ici et parfois je donne cet exemple que les Français aiment ce plat de la souris car là-bas le plat de la souris est préféré par des Français [...] ».*

E3 *: […] quand on parle de vélo à Bujumbura qui était autrefois le moyen de transport le plus utilisé et comme une source de revenus ainsi que le principal moyen de transport dans cette ville et nous disons aussi que ce vélo chez d'autres peuples par exemple en France il est utilisé comme un moyen utilisé pour la pratique d'exercices physiques oui […]*

Si l'enseignant E11 donne cet exemple en classe, il restera gravé dans l'esprit de ses apprenants, ainsi auront-ils une image irréelle des français qui « non seulement mangent les souris mais en font leur plat principal ». Dans ce propos le degré de la mauvaise image est moindre parce qu'il est vrai qu'en France on utilise le vélo plus qu'à Bujumbura.
Toutefois, il n'est pas pour autant vrai qu'en France le vélo ne sert qu'à la pratique d'exercices physiques tels que semble vouloir le faire comprendre cet enseignant.

Dans les réponses à cette question les enseignants n'ont pas utilisé beaucoup de marques énonciatives. Nous avons repéré une expression modale « je crois que » et un adverbe ayant une valeur de modalisateur « malheureusement » dans les réponses respectivement E6 et E8. Les deux marques énonciatives ont été utilisées pour présenter et évaluer le traitement des monuments et la place du vélo à Bujumbura, respectivement.

Nous pouvons lire chez le premier « […] à Bujumbura je crois que les gens ne respectent pas les monuments […] » et chez le deuxième « […] le vélo par exemple est beaucoup utilisé en France mais malheureusement ici ce n'est pas le cas […] ».

Cette question clôt la partie sur la prise de conscience des principes et mécanismes qui conduisent à caractériser la pratique de l'interculturel en classe de langue.

## CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Nous avons mené notre recherche dans la classe de 9ème année de l'école fondamentale au Burundi dans le but d'analyser comment l'approche interculturelle qui s'est imposée comme incontournable dans le domaine de la didactique des langues est pratiquée.

Dans notre recherche, il est indispensable de revenir brièvement sur les points saillants qui ont marqué notre recherche et réflexion. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en général et du français en particulier au Burundi, pour mieux accomplir la mission communicative, doit satisfaire un certain nombre de conditions. Étant en master ll de la didactique du français langue étrangère, nous avons intitulé notre travail « *intérêts didactiques de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : cas de quelques écoles de la 9ème année de l'école fondamentale dans la DCE Ntahangwa en mairie de Bujumbura»* afin d'apporter nos contributions à l'amélioration de la maîtrise du français dans l'approche interculturelle par les apprenants burundais.

Pour arriver à cela, nous avons identifié la problématique et formulé des objectifs et hypothèses de recherche. Les hypothèses sont formulées pour répondre à notre problématique qui étaient de savoir si les enseignants du français au Burundi mettent en pratique l'approche interculturelle pendant le processus d'enseignement/apprentissage.

Notre travail est bâti sur les trois chapitres. Il a d'abord commencé par une introduction, la motivation et intérêt du choix du sujet, la problématique, les objectifs, les hypothèses et l'articulation du travail. Ces points nous aident à comprendre en quoi le travail consiste.

Ensuite, nous avons alors le premier chapitre appelé cadre conceptuel et théorique où nous avons élucidé les concepts clés de notre travail. Dans ce chapitre, nous avons porté un regard sur les manuels de la 9ème année de l'école fondamentale.

Le deuxième chapitre appelé méthodologie de recherche était consacrée à l'enseignement des langues en général et du français en particulier. Dans ce chapitre, il nous a permis de pouvoir préciser la méthode de collecte et d'analyse des données de notre travail.

Enfin, notre travail s'achève sur le troisième chapitre ayant comme titre analyse, interprétation et présentation des résultats de l'enquête. Le chapitre s'est donné pour la tâche, en répondant aux exigences du deuxième chapitre, de concrétiser le thème de notre travail.

Nous venons de présenter l'essentiel de notre travail, certes, nous sommes conscients de sa non-exhaustivité. En réalité, épuiser un sujet serait à l'encontre des normes et la volonté scientifiques car ça limiterait la recherche, donc l'évolution de la science. C'est dans cette perspective que nous souhaitons inviter les autres chercheurs à nous emboiter le pas. Ils ne sont pas obligés de traiter le même sujet mais les sujets qui vont dans de sens semblables sont nombreux.

Pour clore, nous donnons des suggestions aux décideurs pour intégrer les éléments socioculturels et interculturels dans les manuels, encourager la pratique des approches qui y sont afférentes.

**Suggestions.**

✓ Au ministère ayant l'éducation dans ses attributions :

- Mettre en place des commissions techniques d'évaluation des manuels de français selon que le contenu de français cadre avec les besoins didactiques des enseignants et apprenants.

- Intégrer les éléments interculturels dans le manuel de français.

- Veiller aux pratiques de classe en ce qui concerne les approches méthodologiques.

- Former des enseignants pour bien exploiter les manuels.

✓ Aux enseignants de français :

- Créer un environnement d'apprentissage inclusif qui respecte les différences culturelles des élèves.

-Utiliser des ressources pédagogiques qui représentent diverses cultures et perspectives.

- Encourager les élèves à partager leur propre culture et leurs expériences avec leurs camarades de classe.

- Organiser des activités en classe qui mettent en valeur les différentes cultures, comme les fêtes culturelles ou les présentations culturelles.

- Utiliser des stratégies d'enseignement qui tiennent compte des styles d'apprentissage différents et qui respectent les normes culturelles des élèves.

- Éviter les stéréotypes et les généralisations culturelles dans les enseignements.

- Encourager les élèves à pratiquer l'empathie et à comprendre les perspectives des autres cultures.

## LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

-Abdallah-Pretceille, M. (1986*). Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne, INRP.

-Abdallah-Pretceille, M. (1999). La communication interculturelle, du cliché à l'énigme. Dans: Abdallah-Pretceille, M.& Porcher, L. (Dir S.): *Diagonales de la communication interculturelle.* Paris: Anthropos, 7-22.

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers.* Paris: Anthropos.

-Abdallah-pretceille M. (2006). « Communication interculturelle : des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation », dans Dervin F. et Suomelasalmi E. (éds.), *Communication et éducation interculturelles* : Perspectives finlandaises, Berne, Peter Lang, coll. «Transversales », pp.19-31.

- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistiques générales* (Tomes 1) Paris : Gallimard.

- Bardin, L. ( 1977). *Analytique de contenus*, Paris, PUF

-Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. (2e éd.). Paris : PUF

-Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures,* Préface de Jean-François Mattéi, Paris, PUF, coll. « Intervention philosophique ».

-Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue.* Paris Hachette FLE.

-Beacco, J-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. (pp. 31-40). Paris : Éditions des archives contemporaines.

-Berque, J. ( 1985a). *Éduquer les enfants de l'immigration : Rapport préliminaire au ministre de l'éducation nationale*, Paris, CNDP/Paris, la documentation française.

-Berthier, R.( 2006). *Enfants de Migrants à l'École française,* Paris, L'Harmattan.

-Berthelier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: Méthodes et exercices corrigés*. (4e éd.). Paris : Armand Colin.

-Bigirimana, C.(2017). *Représentations et attitudes sociolinguistiques du français en milieu scolaire burundais*, thèse de doctorat, Cameroun, Université de Dschang

-Blanchet, P. (2009). « *Contextualisation didactique* »: de quoi parle-t-on? Logé sur https://www.researchgate.net/publication/268182502-contextualisation-didactiquede-quoi-parle-t-on consulté le 15/08/2022 à 13h

-Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. (2e éd.). Paris : Nathan.

-Byram, M.(1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier/ Didier

-Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon Multilingual Matters Ltd

-Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

-Byram, M.; Zarate, G.& Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.* Strasbourg *:* Éditions du conseil de l'Europe.

-Byram, M. (2011). Recherche et prise de position. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. (p. 41-43). Paris : éditions des archives contemporaines.

-*Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Strasbourg : conseil de l'Europe. ( Trad. S. Lieutand. Paris: Didier.)

-http ://www.coe.int/t/tg4/linguistic/source/Framework- FR.pdf. [ site consulté le 06/8/2022 à 15h]

-Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

-Campenhoudt, L. V.; Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel des recherches en sciences sociales*. (5ème éd). Malakoff : Dunod.

-Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette

-Clanet, C. (1993). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines,* 2e édition, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

-Collès, J.(2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S,* Ed. EME, Paris.

-Cuq J.-P. et Gruca I.(2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, PUG

- Cuq J-P. et Gruca I.( 2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, Presses Universitaires de Grenoble

-Cyr, P.& Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Paris : Clé international.

-Da Silva Junior, S. D. & Da Costa, F. J. (2014). Mesures et escales de vérification: une analyse comparative dans escales de Lickert et phases de Complétion, *Séminaire en administration*, XVII SEMEAD

-Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques.* Paris : Anthropos.

-Dolz J & Ollagnier(1999) (1ère Ed.). *L'énigme de la compétence en éducation:* Université de Genève.

-Dumont, P.(1986). *l'Afrique noire, peut- elle encore parler français ?* , Paris , Harmattan.

-Galisson, R. et Coste D. ( dir.)(1976). *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris , Hachette.

-Galisson, R. (1989). Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, « évolution» ou «révolution» pour demain ? Dans : *Le français dans le monde* n° 227, 40-50

-Galisson, R. & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Clé international.

-*Grand dictionnaire encyclopédique,* Vol 5, Paris, Larousse, 1983, p.3231

-*Grand dictionnaire encyclopédique illustré,* Hachette, p.1413

-*Grand dictionnaire encyclopédique*, 1985, Paris, Larousse

-Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. In : *Recherches qualitatives*, Vol.21, pp. 3-20. En ligne : http://mtis2.ds.iscte.pt/10-11/recursos%20didcticos/amostras%20na%20pesquisa%20qualitativa.pdf, site consulté le 12/10/2022 à 10h.

-Jamieson, S. (2004). Lickert scales : how to (ab) use. *Medical education, 38*, pp. 1217-1218.

-Kaplan I., [1994], « Pour une lecture culturelle des documents authentiques », dans Lafayette R.C. (éd.), *Culture et Enseignement du français : Réflexions théoriques et pédagogiques Actes du Colloque International,* LouisianaState University, Baton Rouge 2-4 juillet 1990, Louisiana State University, Baton Rouge, pp. 123-133.

-kerbrat-orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.

-Korzen, H.(2001). Le conditionnel: niveau de modélisation. In: NORK, H. *Le regard du locuteur 2: pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris: Édition Kimé.

- Kronning, H. (2012). Le conditionnel épistémique : propriétés et fonctions discursives. *Langue française*. 2012/1, n°173, p. 83-97

- Ladmiral, (1993). Problèmes de langues dans les rencontres internationales. In: Demorgon, J. et Lipiansky, J- M( Dirs). *Guide de l'interculturel en formation.* Retz- Paris.

-Léon, A.(1977). *Manuel de psychologie expérimentale*, Paris, PUF

- Loubet Delbayle, J.L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales,* Paris, Harmattan

-Louis, V.(2011). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Bruxelles : E.M.E.

-Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. In *: Marges linguistiques*, 9, pp. 64-75. M.L.M.S. éditeurs. En ligne : http://www.revuetexto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf, site consulté le 15/10/2022 à 15h.

-Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours.* Paris : Armand Colin.

-Mangiante, J. -M. (2006). « Adaptation d'une méthode au contexte locale: Approche interculturelle et contraintes pédagogiques, le cas de Pile ou Face en Jordanie», dans Castelloti V. et Chalabi H.( dir.). *Le français langue étrangère et seconde: Des paysages didactiques en contexte*, Paris, Harmattan, pp 244-250

-Martinet, P. (2006). La *didactique des langues étrangères*, Paris, PUF

-Meunier, O. (Rédacteur). (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*. Lyon : INRP.

-Moirand, S. (1982*). Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

-Ndiaye, C. et Semujanga, J.(1996) *De parole en figures : Essais sur les littératures africaines et antillaises*, Montréal, Harmattan

-Ndikumagenge, R. (2010). *Les contes burundais comme support didactique dans l'enseignement du français langue étrangère au premier cycle de l'enseignement secondaire au Burundi,* Mémoire de Master, Bujumbura, Université du Burundi

-Ndikumagenge, R. (2015): *Pour un renouvellement de l'apprentissage en classe de FLE au Burundi : L'apport interculturel de la didactisation des contes burundais*. Thèse de doctorat, Bruxelles, ULB.

-Nduwingoma, P. (2010). *Apprentissage de l'expression orale en français : points de vue des enseignants de la 7ème de la DPE Karusi*, mémoire de master, UB

-Ngendakumana, W.(2004). *Compétence linguistique et compétences commucative pour l'efficacité de l'enseignement du français langue seconde dans les écoles secondaires du Burundi*, mémoire de licence.

-Nisubire, P. et Ntamwana, G.(2003). « Problématique sociolinguistique et didactique du FLS en Afrique », dans Defays J.-M., Delcominette B., Dumortier J.-L. et Louis V. (éds.), *L'enseignement du français aux non francophones : Le poids des situations et des politiques linguistiques,* Roumanie, EME &Intercommunication, coll. « Didactique », pp. 209-231

-Ochôa- Videira, M. (2009) « Altérité culturelle et construction identitaire», dans Carreira M. -H.A et Cristóvão A.(dir.), *L'enseignement du portugais et cultures d'expression portugaise: contribution à un dialogue interculturel* , Paris , Presses Universitaires de Vincennes, pp, 157-161

-Olbert, J (1978). *Situation de l'enseignement du français en Allemagne*. Dans: ELA n°31, 12-18

-Pendanx, M. (1988). *Les activités d'apprentissage en classe de langue* . Paris : Hachette FLE.

-Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : l'observation.* (2e éd.). Paris : Éditions La découverte.

-Pierre-Bernard, M. (1971). *Psychothèque.* Éditions universitaires 115, rue du cherche-midi, Paris -6è

-Porcher, L. (1990). *L'évaluation des apprentissages en classe de langue étrangère*. Dans: ELA n°80, 5-37

-République du Burundi, 2014. *Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi.* Bujumbura: Cabinet du Président

-République du Burundi, 2019, *Décret n°100/078/du 22mai2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale,* Bujumbura

-Richterich, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

- Rongère, P.( 1971). *Méthodes des sciences sociales,* Paris, Dallo,

-Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive.* Paris: Les Éditions logiques.

-Singly, F. (2016). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.* (4e Ed.). Paris: Armand Colin.

-UNESCO (2015). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2015. Éducation pour tous 2000-2015 : *Enjeux et Progrès.* Paris : UNESCO

-Vion, R. (2001). Modalités, modalisations et activité langagières. In : *Marges linguistiques*, n° 2, pp. 209-231.

-Vion, R. (2007). Dimensions énonciative, discursive et dialogique de la modalisation. In :*Línguas e letras : Études linguistiques.* Vol. 8, n° 15, pp. 193-224.

-Vion, R. (2012). La modalisation : un mode paradoxal de prise en charge. *In : Filol. Linguist. Port. n*° 14(2), pp. 203-224

- Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger en didactiques de langues et cultures.* Paris: CREDIF.

# ANNEXES

**ANNEXE 1**

**Questionnaire**

1. D'après vous, y aurait-il un rapport entre la langue et la culture ? Oui ☐ ou Non ☐

2. D'après vous, y aurait-il l'importance pour l'apprenant de connaître la culture rattachée à la langue qu'il apprend du point de vue de l'apprentissage de la langue ? Si oui, laquelle ? Oui Ou Non

3. Vos apprenants s'intéressent-ils à la culture étrangère ? Que faites-vous pour inciter vos apprenants à connaître la culture étrangère ?

4. Est-ce que le programme et les manuels d'enseignement de la langue française au Burundi prévoient d'aborder la culture étrangère ?

5. Pour l'enseignement de la langue française au Burundi, quel est vôtre pays de référence en matière de la culture et pourquoi ?

6. Pendant votre formation ou dans votre expérience professionnelle, avez-vous entendu parler de l'approche interculturelle ? Si oui, comment la définiriez-vous?

7. En quelques mots, dites-nous, quel est l'objectif d'un enseignement basé sur l'approche interculturelle ? Qu'est ce qu'on attend chez l'apprenant ?

8. Est-ce que vous faites des pratiques de cette approche dans l'exercice de votre métier d'enseignant de FLE? Oui ☐ ou Non ☐

9. Si oui, expliquez ce que vous faites et donnez des exemples d'activités que vous pratiquez, en classe, dans le cadre de cette approche.

**ANNEXE 2**

**Grille d'observation**.

1. Thème de la séance.....

2. Objectifs du cours.....

2.1. Communicationnel .....

2.2. Linguistique ou grammatical.....

2.3. Culturel ou Socioculturel.....

3. Niveau/ Classe..... Nombre d'apprenants inscrits.....

Nombre d'apprenants présents.....

4. L'enseignant utilise-t-il un manuel? Oui ☐ Non ☐

5. Est-ce que les manuels sont en nombre suffisant pour les apprenants?

Oui ☐ Non ☐

6. A part le manuel y-a-t-il d'autres supports ? Oui ☐ Non ☐

6.1. Types de supports utilisés : Authentiques ☐ Fabriqués ☐ Les deux ☐

7. Pendant la séance, le professeur a-t-il abordé un contenu culturel ?

Oui ☐ Non ☐