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

Dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage du français au Burundi: Cas des classes de seconde de la section Langues

Nisengwe,Alexis

2023-08
UB
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/386

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

==========

DIMENSION CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU BURUNDI : Cas des classes de seconde de la Section Langues

Par :

Alexis NISENGWE

Mémoire

Présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Didactique du Français Langue Étrangère

==========

Sous la direction de :

Pr. Clément BIGIRIMANA

Bujumbura, août 2023

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Pr Rémy NSENGIYUMVA

Assesseur : Pr Pierre NDUWINGOMA

Rapporteur : Pr Clément BIGIRIMANA

DEDICACE

A notre regretté père,

A notre mère,

A notre chère grand-mère,

A toutes nos tantes,

A nos cousins et cousines,

A la famille de NIYONGABO Tharcisse,

A la famille de NIZIGIYIMANA Boniface,

A la famille de NTAKIRUTIMANA Christophe,

A la famille de BWANIKE Séphanie alias Gaparata,

A nos amis et connaissances.

REMERCIEMENTS

Un travail de mémoire est le résultat de plusieurs efforts consentis. C'est ainsi qu'au terme de ce travail, nous nous retrouvons dépourvus de termes convenables pour remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à sa réalisation.

D'ores et déjà, notre vive reconnaissance va, en premier lieu, au Pr Clément BIGIRIMANA enseignant à l'Université du Burundi qui, en dépit de ses multiples occupations, a accepté de diriger avec subtilité ce mémoire depuis son ébauche jusqu'à l'heure de sa défense. Qu'il nous soit particulièrement permis de lui témoigner nos sentiments de gratitude les plus sincères pour ses efforts énormes qu'il a consentis en nous suivant de près durant toute la période de ce travail de recherche. Ses remarques pertinentes, sa disponibilité, ses judicieux conseils tant moraux que scientifiques, sa patience, son dévouement, sa rigueur scientifique et surtout sa compréhension nous ont été d'une très grande utilité et n'ont pas cessés d'alimenter notre réflexion. Qu'il trouve ici l'expression de notre profonde gratitude.

Il nous convient, dans cette même logique, de remercier tous les enseignants de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure qui interviennent dans le Master conjoint en Didactique du Français Langue Étrangère. Nous les remercions pour la formation tant intellectuelle que morale dont ils nous ont dotées et pour leur contribution au renforcement et aiguisement de notre esprit de recherche. Nos remerciements s'adressent aussi aux membres du jury de mémoire qui ont accepté de consacrer leur temps à l'évaluation de ce travail.

En deuxième lieu, nous remercions tous les enseignants du Français de la Direction Communale de l'Enseignement de Ntahangwa et Makamba pour leur franche collaboration et sens de coopération en facilitant notre recherche.

Nous ne saurions terminer ces remerciements sans témoigner notre reconnaissance à nos chers parents qui nous ont donné la vie. Qu'il nous soit particulièrement permis de remercier notre grand-mère qui n'a ménagé aucun effort pour combler l'absence involontaire de nos parents en assurant notre éducation et en particulier notre scolarisation. C'est grâce à elle que nous sommes à ce stade. Qu'elle trouve dans ce travail le couronnement de ses efforts et que ce pas franchi aujourd'hui soit sa satisfaction.

Enfin, nous ne pourrions pas épuiser ce verbe sans laisser un mot à nos amies et connaissances pour leur sympathie et leur précieuse contribution de toute nature sans oublier nos camarades de classe, nos ainés et nos cadets pour leur agréable compagnie durant nos études. Nous leur prion de considérer ce travail comme le fruit de leurs efforts.

RESUME

Cette étude aborde les apports des cultures étrangère et nationale à la réussite de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Burundi. Elle détecte l'origine des difficultés qu'éprouvent les apprenants en cas des situations de communication en français et propose un moyen efficace pour le développement des compétences communicationnelles. Cela étant, quelques concepts-clés ainsi que théories en rapport l'enseignement/apprentissage adapté au contexte socio-culturel de l'apprenant sont présentés. Un questionnaire a été adressé aux enseignants de français de deux directions communales de l'enseignement (DCE), l'une en milieu urbain et l'autre en milieu rural. Par conséquent, il ressort de cette étude que la culture exclusivement étrangère dans les contenu-matières handicape l'acquisition des compétences nécessaires pour la communication, ce qui démotive les apprenants. D'où l'intégration des composantes socio-culturelles de l'apprenant serait une solution palliative.

Mots-clés : Apprentissage, Culture, Enseignement, Langue française, Réussite

ABSTRACT

This study looks at the contribution of foreign and national cultures to the successful teaching/learning of French as a foreign language in Burundi. It identifies the origins of the difficulties experienced by learners in communicative situations in French and proposes an effective means of developing communicative skills. This being the case, some key concepts and theories relating to teaching/learning adapted to the learner's socio-cultural context are presented. A questionnaire was sent to French teachers in two local education departments (DCE), one in an urban area and the other in a rural area. As a result, the study revealed that the exclusively foreign culture in subject content handicaps the acquisition of the skills needed for communication, which demotivates learners. Hence the integration of the learner's socio-cultural components would be a palliative solution.

Key words: Learning, Culture, Teaching, French language, Success

INCAMAKE

Iki cigwa cerekana uruhara rw'imico mvamahanga n'iyigihugu mu kwiga no kwigisha igifaransa mu Burundi nk'ururimi mvamahanga. Kiraca irya n'ino inkomoko y'ingorane abanyeshure bagira mu gihe baba bariko barayaga mu gifaransa kikongera kigatanga uburyo burashe bwo guteza imbere ubushobozi bw'abanyeshure mu kuyaga n'abandi muri urwo rurimi. Muri iyo ntumbero, indangurakintu y'amajambo amwe amwe y'ishimikiro ndetse n'ivyiyumviro vyatanzwe n'abahinga bijanye no kwiga no kwigisha igifaransa bishingiye ku mico y'ikibano c'umunyeshure vyarerekanywe. Abigisha b'igifaransa bo mu makomine abiri y'inyigisho, imwe yo mu gisagara n'iyindi yo mu gihugu hagati baragize ico babivugako. Muvyo bashikirije, vyaribonekeje ko inyigisho z'ururimi rw'igifaransa zishingiye ku muco mvamahanga gusa zituma ubushobozi bw'abanyeshure mu kuganira mu gifaransa bucumbagira; izo nyigisho kandi ziraca intege abiga urwo rurimi. Nico gituma ugushira mu vyirwa vy'ururimi rw'igifaransa ibigize ubuzima bwa misi yose bw'amanyeshure ari umuti urama.

Amajambo mfatirwako : Ukwiga, Imico, Ukwigisha, Ururimi rw'igifaransa, Intsinzi

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT v
INCAMAKE vi
TABLE DES MATIERES vii
LISTE DES TABLEAUX xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS xii
AVANT-PROPOS xiii
INTRODUCTION GENERALE 1
1. Motivation de choix du sujet 2
2. Problématique 5
3. Questions de recherche 6
4. Hypothèses de notre recherche 7
4.1. Hypothèse générale 7
4.2. Hypothèses spécifiques 7
5. Objectifs de la recherche 8
5.1. Objectif général 8
5.2. Objectifs spécifiques 8
6. Méthodologie de notre recherche 8
7. Délimitation du sujet 9
8. Articulation du travail 10
Première Partie : CADRAGE THEORIQUE 11
CHAPITRE I : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET ELUCIDATIONS DES CONCEPTS CLES 12
I.1. Culture **..... 12**
I.1.1. Grands domaines de la culture selon Byram 14
I.1.2. Deux acceptions de la culture en didactique des langues 15

I.2. Langue et la culture 16
I.2.1. Culture et didactique des langues 18
I.2.2. Notion de l'implicite dans le rapport entre la langue et la culture 19
I.2.3. Typologies des implicites en didactique des langues 20
I.2.4. Notion de l'identité linguistique en didactique des langues 20
I.3. Eléments culturels burundais 21
I.4. Littérature de langue française au Burundi 23
I.4.1. Littérature traditionnelle 24
I.4.1.1. Composantes de la littérature traditionnelle 24
I.4.2. Littérature moderne 25
I.4.2.1. Précurseurs « blancs » : la nouvelle d'édification religieuse 25
I.4.2.2. Littérature des lendemains de l'indépendance aux années 70 26
I.4.2.3. Littérature des années 1970 à 2010 26
I.4.2.3.1. Roman 26
I.4.2.3.2. Théâtre 27
I.4.2.3.3. Poésie 27
I.4.2.3.4. Nouvelle 28
I.4.2.4. Des années 2010 à nos jours 28
I.5. Réussite scolaire 29
I.5.1. Réussite scolaire 29
I.5.2. Echec scolaire 30
I.5.3. Maitrise et non- maitrise du français 31
I.6. Enseignement/apprentissage : concepts clés en éducation 31
I.6.1. Apprentissage 31
I.6.2. Enseignement 32
Conclusion partielle **33**
CHAPITRE II : LES THEORIES CONTEMPORAINES DE LA DIDACTQUE DU FRANÇAIS 34
II.1. Statut du français au Burundi 35
II.1.1. Approche définitionnelle de LM, LS, LE 36

II.1.2. Critères de définition de LM, LS, LE 37
II.2. Approche communicative 40
II.2.1. Compétence de communication 40
II.2.2. Centration à l'apprenant, force et innovation de l'approche communicative 42
II.2.3. Principes du modèle de la compétence communicative 43
II.2.4. Communication en classe de langue 44
II.2.5. Points forts de l'approche communicative 44
II.3. Approche interculturelle 45
II.3.1. Essaie de définition 46
II.3.2. Principes de l'éducation interculturelle 47
II.3.3. Typologie d'interculturel en classe de LE 47
II.3.4. Compétence interculturelle 49
II.3.5. Communication interculturelle 49
II.3.6. Objectif de l'enseignement de l'interculturel 50
II.3.7. Méthodes d'approche interculturelle 50
II.3.7.1. Approche par représentations et stéréotypes 51
II.3.7.2. Approche par le choc culturel 51
II.3.7.3. Approche par le texte littéraire 52
II.3.7.4. Approche pragmatique ou interactionniste 52
II.3.7.5. Approche linguistique 53
II.4. Approche socio-didactique 54
II.4.1. Essaie de définition de l'approche sociodidactique 56
II.4.2. Quelques fondements de la sociodidactique 56
II.4.3. Prise en compte du contexte en didactique 58
Conclusion partielle **60**
Deuxième Partie : CADRE METHODOLOGIQUE ET PRATIQUE 61
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE 62
III.1. Choix des instruments de recherche **62**
III.1.1. Entretien 63
III.1.2. Méthode documentaire 64

III.1.3. Questionnaire d'enquête 64
III.1.3.1. Conception du questionnaire 66
III.2. Circonscription du lieu d'enquête 67
III.3. Population d'enquête 68
III.4. Echantillonnage 70
III.5. Enquête 73
III.5.1. Pré-enquête 73
III.5.2. Enquête proprement dite 73
III.6. Dépouillement 74
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE 76
IV.1. Identification de l'enseignant 76
IV.1.1. Niveaux des enseignants 77
IV.1.2. Expérience professionnelle 78
IV.2. Prise en compte de deux cultures dans l'enseignement/apprentissage du français 79
IV.2.1. Supports utilisés par les enseignants de seconde langues 79
IV.2.2. Choix des outils/supports pédagogiques 80
IV.2.3. Aspect linguistique en didactique du français 81
IV.2.4. Dimension culturelle dans la scénarisation de la leçon 82
IV.2.5. Lecture à rebours du manuel d'enseignement 85
IV.2.6. Motivation des apprenants 88
IV.2.7. Enjeu de la culture burundaise dans la didactique du français 89
IV.2.8. Révision du manuel 91
IV.2.9. Schémas comparatif de l'étude dans les deux communes du milieu d'enquête 93
CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS 97
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 102
ANNEXES 109

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition du lieu et de la population d'enquête 69
Tableau 2 : Répartition de l'échantillon du lieu et de la population d'enquête 72
Tableau 3 : La qualification des enseignants de français enquêtés 77
Tableau 4 : Expérience professionnelle des enquêtés 78
Tableau 5 : Nature des outils pédagogiques en usage 79
Tableau 6 : Raison de choix des supports utilisés 80
Tableau 7 : Dimension linguistique et enseignement du français 81
Tableau 8 : Taux des enseignants prenant en compte la dimension culturelle dans l'enseignement de la langue 82
Tableau 9 : Facilité des enseignants face à la culture étrangère 82
Tableau 10 : Taux de possession des supports didactiques motivants 84
Tableau 11 : Taux d'usage des supports didactiques motivants 85
Tableau 12 : Cotation de la richesse du manuel par les enseignants 86
Tableau 13 : Taux des réalités socio-environnementalistes des apprenants 87
Tableau 14 : Motivation des apprenants 88
Tableau 15 : Tactiques des enseignants pour accroître le niveau de compréhension 89
Tableau 16 : Intérêt de la culture burundaise 89
Tableau 17 : Appréciation des enseignants pour la didactique contextualisée 90
Tableau 18 : Conception des enseignants sur le contenu du manuel révisé 91
Tableau 19 : Proposition des éléments à mettre en exergue pour le manuel adéquat 92

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CC : Compétence de Communication

CD : Compétence Discursive

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CL : Compétence Linguistique

CRISES : Centre de Recherche Sur les Innovations Sociales

CS : Compétence Sociolinguistique

DCE : Direction Communale de l'Education

DOM : Département d'Outre-Mer

DPE : Direction Provinciale de l'Enseignement

ENS : Ecole Normale Supérieure

FLE : Français Langue Etrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FLSH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée.

LLF : Langue et Littérature Françaises

MAO : Méthode Audio-Orale

MAV : Méthode Audio-Visuelle

PUG : Presse Universitaire de Grenoble

PUF : Presse Universitaire de France.

SDN : Société Des Nations

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TOM : Territoire d'Outre-Mer

UB : Université du Burundi

UNESCO : United Nations Educational Scientific and Cultural Organization ou Organisation Des Nations unies pour l'Education, la Science et la Culture

AVANT-PROPOS

Au Burundi, le français ; langue héritière de la colonisation belge, occupe une place de choix dans différents secteurs de la vie nationale. Dans le domaine éducatif, il demeure une langue enseignée dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale et en même temps une langue enseignée et langue d'enseignement depuis le troisième cycle de l'enseignement fondamental jusqu'à l'enseignement supérieur.

Considérant ce statut du français, le système éducatif burundais a mis en œuvre différents stratégies pour améliorer le niveau de maitrise de cette langue qui se concrétise par le savoir communiquer. Cependant, la communication en français des finalistes des humanités générales laisse à désirer. Beaucoup d'intervenants se lamentent toujours du savoir communiquer des apprenants en français tant à l'oral qu'à l'écrit et jettent le tort au programme conçu faisant aux réalités socio-environnementalistes des apprenants.

Dans cette perspective, la présente étude se donne à démontrer la plus-value de la prise en compte de la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage du français au service de développement des compétences communicationnelles des apprenants burundais .

L'aboutissement aux objectifs de cette recherche nécessite deux grands moments. Le premier consiste à explorer les réflexions des différents chercheurs en matière de la didactique du français sur base des réalités socio-culturelles des apprenants. En deuxième lieu, il a été question de faire une lecture critique des manuels en usage en classe de seconde Langues du post-fondamentales. En dernier lieu, le travail est de recueillir des informations auprès des enseignants sur leurs pratiques enseignantes lors de l'exploitation des leçons conçues sur base des réalités socioculturelles exclusivement étrangères.

D'emblée, cette étude débouche sur le fait que la culture exclusivement étrangère dans les contenu-matières handicape l'acquisition des compétences nécessaires pour la communication, ce qui démotive les apprenants. D'où l'intégration des composantes socio-culturelles de l'apprenant serait une solution palliative.

Ce travail a été rendu possible grâce aux conseils judicieux du guide que j'ai trouvé en la personne de Pr. Clément BIGIRIMANA tout au long de notre recherche.

INTRODUCTION GENERALE

La finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère est surtout, dans le monde moderne, d'ordre pratique. Dans ce cas, une grande importance est accordée, dans les méthodes d'enseignement, à la communication. Néanmoins, dans certains cas, ces méthodes restent focalisées sur l'acquisition du système linguistique, de la grammaire et des fonctions communicatives de la langue, sans prêter une attention suffisante au lien étroit et nécessaire qui existe entre une langue et sa culture, les façons de vivre et de penser d'une société.

Or, comme le pense Abdeljali L. (2000 :178) :

> « Apprendre une langue étrangère comporte toujours une part de découverte, au sens fort : découverte d'autres mots, d'autres sons, d'autres manières de dire et de penser, qui sont ceux d'autres hommes. Se les approprier, c'est, tout en restant soi-même, prendre un peu de la culture de l'autre ».

Cela laisse comprendre que pour réussir la communication, en plus des compétences linguistiques et communicationnelles, il faut acquérir une compétence interculturelle pour favoriser l'intercompréhension des interlocuteurs.

Aussi, Martinez P. (1996 : 18), lui, considère qu' « *Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots*». Cette tâche demeure difficile, si ce n'est pas l'impossible, pour un apprenant burundais de pouvoir dominer les éléments issus de la culture étrangère que sous-tend sa matière d'enseignement au moment où la plupart d'entre eux terminant les humanités générales ont besoin d'une opportunité d'immersion linguistique et culturelle.

Ce qui est grave, dans certains établissements, l'accès aux supports didactiques audiovisuels qui leur permettent de s'informer sur certains éléments de la culture étrangère reste limité. En ce qui est de l'apport des œuvres littéraires, le goût de lecture en dehors de la classe pour les jeunes apprenants reste à améliorer.

Pour mieux constater cette lacune, il faut observer le français dans le système éducatif. Durant un siècle d'existence du français sur le sol burundais, le pays connaît plusieurs changements éducatifs, diverses politiques linguistiques ainsi que différentes approches allant dans le sens de l'amélioration des pratiques de classe de l'enseignement des langues en l'occurrence du français. Nonobstant, malgré cette ferme volonté d'améliorer les pratiques enseignantes, il n'y a pas de nette évolution de l'enseignement du français au Burundi.

Cette langue reste enseignée comme elle était enseignée par les premiers instituteurs blancs sans ancrage dans la vie des Burundais et leur culture. La voix d'une relation dyadique[1] langue-culture est parfois inexploitée et une fois les efforts fournis, il se fait de façon archaïque sans se conformer aux théories contemporaines de la didactique des langues. On suit toujours le modèle occidental qui privilégie exclusivement la culture étrangère en défaveur de la culture des apprenants.

Evidemment, un binôme culturel _culture burundaise et culture étrangère_ dans l'enseignement du français est une piste non encore exploitée mais qui pourrait contribuer pour relever un certain nombre de défis qui hantent le domaine des didactiques des langues en général et du français en particulier car Byram M. (1992 : 37) considère que « *les apprenants abordent l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère en ayant un certain bagage culturel qui leur est impossible de laisser à l'entrée de la salle de cours* ».

Ainsi, Mukubano J. (2018 :112) a déjà abondé dans le même sens en prônant que :

> « … le français doit être doté de possibilités de devenir exactement « langue seconde » au Burundi : il faut lui ouvrir le chemin des cœurs des Burundais à travers une éducation en français mais en un français qui exprime les joies, les aspirations, les appréhensions du Burundais, en un mot, la culture Burundaise. Ces possibilités ne sont autres qu'introduire les textes de la littérature francophone burundaise dans l'enseignement ».

Pour amorcer ce projet, dans une perspective de donner notre pierre d'édifice si petite soit-elle en essayant de trouver solutions aux problèmes que connaissent l'enseignement et apprentissage du français, nous avons trouvé intéressant de travailler sur un sujet intitulé *: « Dimension culturelle dans l'enseignement /apprentissage du français au Burundi : Cas des classes de seconde de la Section Langues ».*

1. Motivation de choix du sujet

Le choix de notre sujet de recherche n'a pas été le fruit du hasard. Il trouve justification dans l'idée éclairante de Combon, L. & Lumbroso M. (1977 :39) qui s'expriment en ces termes :

> « La décision du chercheur d'entreprendre une recherche peut procéder de motivation et de cheminement divers [……], il arrive que l'élaboration d'un projet intervienne au terme de plus ou moins longue durée grâce à l'accumulation d'un certain nombre d'éléments d'information ou de réflexion ».

[1] L'expression est de Hamidou N., *La langue et la culture : une relation dyadique*, 2007, Synergies Algérie n° 1 pp. 29-40

Alors, ce sujet s'inspire d'un regard porté non seulement à la politique linguistique du Burundi, mais aussi à des objectifs généraux et spécifiques d'enseignement/apprentissage des langues en général, et du français en particulier.

Étant donné que l'enseignement formel au Burundi englobe l'enseignement fondamental et post-fondamental avec comme finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu, nous avons compris d'avance que ce dessein ne peut pas être réalisé sans avoir pensé à la politique linguistique du pays pour évaluer le statut de la langue française.

En effet, pour mieux s'intégrer dans les communautés régionales et internationales et réussir les enjeux sociopolitiques et économiques, le Burundi a décidé qu'à côté du kirundi, langue maternelle voire nationale et du français, deux autres langues – l'anglais et le kiswahili – soient enseignées dans les premiers degrés de l'enseignement fondamental (loi n°1/31 du 03/11/2014[2] et Décret n° 100/078 du 22/05/2019[3]). Malgré l'introduction de ces deux langues dans l'enseignement de base du système éducatif burundais, le français, qui totalise plus d'un siècle d'existence sur le sol burundais, s'est déjà vu octroyer une place de choix et privilégié par rapport aux autres langues étrangères présentes au Burundi. Cela se manifeste à travers les différents rôles et statuts que cumule cette langue dans la vie du pays.

Le Burundi considère la langue française comme « *principale langue de fonctionnement de l'administration burundaise* » (République du Burundi, 2013 : 8).

Le français remplit aussi la fonction officielle si l'on considère le degré de sa présence dans le flux des communications institutionnalisées. Il est la langue de la diplomatie et de communication internationale ainsi que la principale langue d'enseignement au secondaire et au supérieur. Elle est également l'une des langues des médias. Ainsi, des émissions en français trouvent une place de choix dans les médiums et presses écrits tant publics que privés. A côté de ces rôles, au Burundi, le français occupe une place de choix comme langue de communication internationale, de recherche scientifique dans le monde, de la coopération internationale et de l'intégration sous régionale.

[2] Loi portant statut des langues au Burundi
[3] Décret portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'Ecole Fondamentale

Ainsi, tous ces arguments corroborent l'envergure du français au Burundi et renforcent notre envie de faire des études sur cette langue qui intéresse les Burundais à plus d'un titre. Néanmoins, en ce qui est de l'enseignement/apprentissage de cette langue, il y a encore du pain sur la planche.

Partant des considérations faites à l'endroit des instruits, au moment où, pour Abdallah-Pretceille M. (1991 : 29), l'école est « *perçue et conçue comme un lieu de socialisation et d'enculturation, un lieu de premières mises en forme du social et du culturel dans une perspective normative* », Ki-zerbo J. (1990 :78) considère qu'en Afrique l'école contribue à l'effacement des cultures autochtones. Ainsi, nous constatons ensemble avec Nkeshimana H.-G. (2007 :111) qu'au Burundi, « *la jeunesse qui la (école) fréquente en sort déracinée, grisée par une éducation détachée des réalités nationales et locales* » avant de conclure avec lui qu'on leur donne une formation similaire à celle qu'on donne à des gens voulant passer leurs vacances à l'étranger. Elle reste sans ancrage dans les réalités burundaises.

Dans le même sens mais avec un focus particulier sur les langues, Ndikumagenge R. (2018 : 176) pensant sur le problème qui hante l'enseignement du français au Burundi et en se basant sur une analyse des manuels affirme que : « *Tous ces manuels contiennent des textes véhiculant des pensées socioculturelles toutes exotiques* » alors que Ki-zerbo J. (1990 :78) admet qu'« *En principe, l'éducation doit promouvoir la culture du pays dans lequel elle se déploie* ». Selon le didacticien Ndikumagenge, suivant l'idée exprimée au premier alinéa du troisième objectif général où il est prévu un *« approfondissement de la connaissance du patrimoine national* », l'enseignement du français reste lacunaire et paraît paradoxal.

A ce problème, Philippe J. (2010 : 35-36) a déjà tracée la route à suivre. Il stipule ceci :

> « Autant on ne pourrait pas se passer de la culture étrangère dans l'apprentissage d'une langue étrangère, autant on ne saurait pas envisager l'apprentissage adéquat d'une langue étrangère sans y associer la culture native des apprenants et surtout pas dans une perspective communicative qui exige un savoir vivant, basé sur le concret. Par ailleurs, cela permettra une mise en relation du savoir enseigne et des situations qui lui confèrent le sens ».

Ainsi, l'idée nous est venue que l'intégration des éléments du patrimoine culturel burundais dans l'enseignement/apprentissage du français, c'est-à-dire un enseignement prenant en compte deux cultures aiderait les apprenants burundais à s'approprier du français dans leur communication car son enseignement serait contextualisé.

2. Problématique

Certains apprenants qui terminent l'enseignement post-fondamental éprouvent des difficultés de communication en français. Ils ne disposent pas des compétences langagières indispensables pour concrétiser lesdites compétences dans des situations de communication.

Cela est un signe majeur que le niveau de maîtrise de cette langue dans l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi est généralement bas. Et de Ndikumana V. (1990) tout en citant Marquet J.B. (1974 :12) d'exprimer ce malaise en soulignant qu'« *Il faut accepter l'idée que notre actuel enseignement de la langue française échoue dans des proportions importantes* ». Il n'est pas loin du cas du Burundi. Il suffit de comparer les compétences attendues pour chaque classe à travers les objectifs figurant dans les programmes scolaires des différentes classes et les compétences réelles à travers les productions orales et écrites pour être d'avis avec Marquet.

Pour concrétiser ce propos, dans son étude portant sur *L'impact de la maîtrise du français, langue d'enseignement, sur la réussite scolaire,* Ngendakumana w. (2000 :6) affirme que :« *Pour le cas du Burundi, en analysant le français écrit par les élèves ou encore en faisant un petit tour d'horizon sur la façon dont les élèves défendent une idée(oralement ou par écrit) en français, nous nous rendons compte que le chemin à parcourir reste long*. », tout en admettant que les compétences linguistiques des apprenants Burundais laissent à désirer.

A cet effet, il y a lieu de penser que la non maîtrise du français trouve cause dans la non contextualisation des matières. Vu les contenus-matières des ouvrages de langues que connaissent le système éducatif Burundais au post-fondamental, alors que la langue est étudiée pour servir dans les communications quotidiennes, il est évident que l'environnement socio-familial et celui de la classe restent trop éloignés. Les réalités sociales et culturelles que comprend la communication des apprenants Burundais sont totalement différentes de celles que contiennent les livres qu'on exploite en classe. Il en découle que la nécessité d'évoquer des réalités qui valorisent l'usage du français dans leur échange quotidien est presque absente.

Dans le système éducatif burundais, diverses réformes ont été successivement mises en place en tournant du regard sur l'enseignement des langues en général et du français en particulier. La plus récente et qui n'est pas la moindre est celle de 2013 avec l'instauration du cycle fondamental et post-fondamental.

Au niveau du fondamental, un effort de contextualiser les enseignements de langues par l'incorporation dans les manuels des documents se rapportant sur le vécu d'un apprenant Burundais a été manifesté. Il en va autrement au niveau des trois années du post-fondamental où cet effort a été quasiment nul.

En peu de mots, les apprenants de ce cycle se retrouvent face à des *« manuels dont les contenus ne permettent pas le cadre interactif entre l'école et son milieu* » (Lagarrigue 2001 : 118-119 cité par Ndikumagenge R.).

De ce fait, il importe de noter que cette rupture des contenus ne peut pas aller sans laisser des séquelles dans le système car quelques observations faites par des experts didacticiens des langues en général et le français langue étrangère en particulier ont déjà mis en exergue le problème posé par un programme d'enseignement du français élaboré en faisant fi des réalités socioculturelles vécues par les apprenants. Pour Ndikumagenge R. (2018 : 179) « *Seuls les éléments issus des milieux socioculturels des apprenants permettraient que le savoir enseigné puisse être concret et fonctionnel, une condition pour prétendre à un apprentissage d'une langue étrangère vivante »*. Cela amènera, selon Ndikumagenge R. (2018 : 176), les enseignants du français, à envisager un savoir de manière concrète, en le considérant en lien avec des situations qui lui donnent sens, c'est-à-dire dans lesquelles apparaît la pertinence de ce savoir, son intérêt.

3. Questions de recherche

Au regard du niveau de maîtrise du français par les apprenants Burundais qui est loin des attentes qu'on alloue à la langue qui a déjà fêté le centenaire de sa présence au Burundi, quelques questions assaillent notre esprit.

Ainsi, nous sommes partis de la question générale suivante : Quelle est l'origine de ce faible niveau des apprenants du français qui tend à être généralisé ?

Spécifiquement, nous nous demandons en outre :

- Les contenus-matières de la culture exclusivement étrangère permettent les apprenants de s'approprier la langue dans leur communication quotidienne ?
- Les matières d'enseignement du programme déséquilibrés du point de vue culturel favorisent-ils la motivation d'apprentissage de la langue ?
- Quelles solutions palliatives à ces défis éventuels ?

4. Hypothèses de notre recherche

Face à ce questionnement autour de ce constat du faible niveau du français des apprenants Burundais, nous nous sommes donné des réponses à titre d'hypothèses. En nous référant à la définition de Rongere P. (1971 : 20) arguant qu'« *Une hypothèse est une proposition de réponses aux questions que l'on se pose à propos de l'objectif de recherche, formulé en termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse* », nous avons pu construire des hypothèses qui vont nous aider à mieux comprendre les problèmes de l'enseignement/apprentissage de la langue française au Burundi, une langue qui se voit d'ores et déjà en difficultés.

4.1. Hypothèse générale

Globalement, nous avançons l'hypothèse selon laquelle l'origine du faible niveau des apprenants de la langue française est le non appropriation de cette langue par le fait que les matières d'enseignement de cette langue ne sont pas contextualisées suivant le milieu socio-environnementaliste de l'apprenant.

4.2. Hypothèses spécifiques

De façon spécifique, nos propositions vont dans le sens que :

- La culture, exclusivement étrangère aux apprenants, que véhicule la matière d'enseignement de la langue française handicaperait l'acquisition de cette matière pour développer les compétences langagières et communicationnelles ;
- Les contenus-matières se rapportant sur des réalités sociales étrangères à leur entendement et dont par conséquent ils décèlent très difficilement le sens qu'ils livrent démotiveraient les apprenants ;
- La révision du programme d'enseignement du français mettant en valeur la prise en compte de la culture native des apprenants par l'intégration dans le programme des composantes socioculturelles des apprenants et les éléments des contenus-matières relevant de la culture burundaise, escompterait un avenir prometteur.

5. Objectifs de la recherche

5.1. Objectif général

L'orientation du sujet de recherche sur l'enseignement-apprentissage du français s'appuyant sur une dimension culturelle comme facteur clé pour l'enseignement/apprentissage du FLE aux apprenants burundais poursuit un objectif global.

Il s'agit de contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes de la langue française au post-fondamental des humanités générales en incorporant dans les contenus-matières des éléments issus de l'environnement des apprenants.

5.2. Objectifs spécifiques

Et pour arriver à notre objectif général, nous nous sommes fixés des objectifs spécifiques qui sont entre autres :

- Décrire l'état des lieux de la considération de l'aspect culturel dans l'enseignement-apprentissage du français au Burundi ;
- Présenter le programme des contenus-matières faisant preuve d'équilibre culturel aiguisant la motivation des apprenants,
- Proposer pour les apprenants du français d'un savoir socio-culturel découlant du patrimoine culturel tant national qu'étranger.

6. Méthodologie de notre recherche

Dans cette recherche, il faut préciser la méthodologie suivie. Pour mener à bien le sujet, la méthodologie de recherche consiste avant tout à un travail de recherche documentaire avant de procéder à une recherche de terrain. Dans ce sillage, nous avons fait une lecture critique des manuels scolaires en usage au post-fondamental en section Langues pour nous faire l'idée de la place réservée à la culture locale ou native de l'apprenant, la culture burundaise. Et puis, nous avons exploité d'autres documents indispensables pour la maîtrise des éléments clés utiles pour notre recherche.

Dans la perspective de mieux comprendre le problème au vrai sens du terme, nous avons dressé un questionnaire d'enquête à la population prise comme échantillon. Il est constitué par les enseignants des établissements scolaires des Communes Makamba de la province Makamba et Ntahangwa de la mairie de Bujumbura abritant la section Langues. Les questions qui sont soumises aux enquêtés sont d'une part ouvertes et fermées d'autre part.

Les réponses à ces questions, nous ont aidés à comprendre les difficultés que rencontrent les enseignants du français lorsque vient le moment de dispenser les matières portant sur les réalités sociales construites sur un socle culturel étranger.

7. Délimitation du sujet

Comme l'exige tout travail de recherche scientifique, nous tenons à préciser la circonscription du sujet et de délimiter le milieu et la population sur lesquels est bâti l'échantillon d'enquête afin de pouvoir fournir des résultats fiables. L'étude s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues en général et du français langue étrangère en particulier. Différentes contributions des chercheurs donnent des pistes à exploiter dans l'enseignement de cette langue qui se voit d'ores et déjà en difficultés en vue d'améliorer le niveau des apprenants.

La présente recherche s'intéresse à la contribution de la prise en compte de la culture locale ou native et la culture de la langue cible dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère aux apprenants burundais.

Ainsi, l'étude est circonscrite dans la DCE Makamba de la province Makamba et celle de Ntahangwa en Mairie de Bujumbura. Le choix de ces deux milieux, l'un rural et l'autre urbain, a plus d'intérêt.

Il s'explique par le besoin d'aboutir à un schéma comparatif entre un milieu urbain où l'accès à des supports comme le livre et la télévision permettant aux apprenants de se renseigner sur la culture étrangère est probable et un milieu rural où le taux d'accès à ces supports est probablement plus bas pour ne dire que des fois ces supports sont presque absents dans beaucoup de familles. Notre attention sera focalisée sur les classes de seconde de la section Langues car c'est dans ces classes où l'apprenant doit s'impliquer réellement à l'étude de la langue pour signifier qu'en première année l'apprenant peut changer d'un moment à l'autre la section tandis qu'en troisième année l'apprenant se sert des compétences acquises pour préparer l'examen donnant accès aux études supérieures.

8. Articulation du travail

Cette recherche s'articule sur deux principales parties (cadrage théorique et cadrage méthodologique) qui, à leur tour, comportent des chapitres et sous chapitres.

A cet effet, la première partie portant sur le cadrage théorique comporte deux chapitres. Le premier est consacré aux considérations théoriques et élucidations des concepts clés dans lequel nous définissons les termes clés sans oublier de présenter la vue panoramique de la littérature burundaise d'expression français en vue de trouver des œuvres de différents genres pouvant nous permettre d'intégrer la culture burundaise dans les programmes scolaires. Le second chapitre présente un aperçu des théories contemporaines en vogue dans l'enseignement du français langue étrangère.

La deuxième partie est réservée au cadrage méthodologique et comporte deux chapitres. L'un précise les démarches méthodologiques de recueil de données de l'enquête. L'autre est consacrée à la présentation, analyse et interprétation des résultats issus de l'enquête.

Nous terminons la recherche par une conclusion générale accompagnée de suggestions que nous adressons aux différents acteurs du système éducatif burundais.

Première Partie : CADRAGE THEORIQUE

Cette première partie trouve justification dans l'idée de Spinoza B. (1968 :29) qui stipule que « *La théorie tire de l'analyse de la réalité d'action et des principaux généraux, la pratique se nourrit de son dialogue avec la théorie pour mieux satisfaire les besoins de l'homme* ».

De ce faire, il paraît primordial de faire contour des concepts et autres théories les plus importants à mettre en exergue pour la réussite de notre recherche. Les deux chapitres ont été développés à cet effet.

Il est à cette partie de constituer un abreuvoir pédagogique qui permet d'alimenter les différents chapitres qui forment le présent travail de recherche. Ils ont été mis au point grâce à un ferme travail de documentation effectuée dans les différentes bibliothèques ainsi que des recherches faites via l'internet. Toutes ces stratégies nous ont permis d'accéder aux documents physiques et numériques qui nous ont amené à élaborer un cadrage conceptuel, théoriques et pédagogiques indispensables pour notre recherche en s'inspirant des points de vu de quelques auteurs qui ont inondé le monde de recherche par leurs conceptions didactiques.

Ainsi, le premier chapitre va épingler voire élucider les mots clés servant de pilier pour la réalisation du travail sans oublier de passer en revue quelques considérations théoriques y relatives.

Le second et dernier chapitre de cette partie va nous permettre d'explorer les théories contemporaines de l'enseignement du français langue étrangère. Là aussi, tout en prenant en cause l'aspect communicationnel dans l'enseignement de la langue, nous allons essayer de mener un jugement scientifique en revisitant une variété des points de vue d'auteurs.

CHAPITRE I : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET ELUCIDATIONS DES CONCEPTS CLES

Confucius (551 av. J.-C. - 479 av. J.-C) ce sage chinois, philosophe éducateur avait raison quand il disait que pour éviter les guerres, il faut définir les mots.

En effet, il est vrai que le sens d'un concept peut varier selon le domaine d'utilisation. Et si l'on reste dans un seul domaine, le contexte est un bon juge du sens que le mot prend dans une situation d'énonciation.

Ainsi, pour éviter les malentendus et les discussions inutiles, pour éviter d'employer les mots et les comprendre au sens dérobé, il nous est apparu très utile de définir ces concepts pour essayer de les rendre les plus univoques possibles.

En plus de ces raisons, en reprenant une citation de la série de Patrick Süskind (1980), nous trouvons qu'« *il est toujours de bonne méthode lorsqu'on parle d'une chose d'élucider d'abord son concept avant d'indiquer son visage, de définir d'abord sa nature avant d'enquêter sur son existence*».

De ce propos, il en ressort que la définition plus au moins exacte d'un concept est généralement préliminaire à toute étude et c'est pourquoi, dans cette recherche, il n'est pas illégitime de nous astreindre à ce préalable combien indispensable. Etant dans le contexte de la réussite de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère fondée sur le dualisme culturel, nous allons passer en revue les termes réussite, enseignement/ apprentissage et pour commencer, définissons cet objet focal de notre recherche à savoir la culture.

I.1. Culture

Il existe, selon les différents spécialistes et suivant la diversification des domaines, plusieurs définitions de la culture. D'ailleurs, une seule définition n'existe pas car elle ne serait pas nette. À ce propos, Byram M. (1991 : 68) affirme qu'« *il n'y a dans la pratique aucune définition unique et universellement reconnue de ce qu'est la culture*.». Elle dépend de la vision et des intérêts de chacun.

Dans ce sens de multiplicité d'acceptations, pour reprendre les propos de Gordimer N. (1923-2014), la culture est définie comme un terme omnibus que non seulement transporte une cargaison variée faite des intérêts de ces passagers mais qui traverse des terrains différents.

C'est ce qui explique le pourquoi d'une dichotomie conceptuelle entre les experts dans leurs définitions d'une part et celle des dirigeants politiques d'autre part. Par-là, nous comprenons que la culture est une dimension globale de la vie en société.

Et si pour définir ce mot, il fallait passer par le point de vue historique, le constat est que depuis le XVIII^{e} siècle et jusqu'au XIX^{e} siècle, c'est la notion de « civilisation » qui prédomine. A la fin du XIX^{e}, avec l'apparition des sciences sociales, on commence à parler de culture.

Ainsi, Tylor E.B. (1832-1917), anthropologue britannique, a donné la première définition du concept ethnologique de culture en 1871 dans son ouvrage *La civilisation primitive* cité par Cuche D. (1996 :16) qui, selon lui, la culture est « *l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective, elle est acquise et ne relève pas de l'hérédité biologique. Cependant, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients* ».

Cet auteur ajoute que : « *la culture est un tout complexe comprenant les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* » (N. Journet, 2002 :3).

Aussi Linton R. (1977 :27) insiste-t-il sur l'idée d'acquisition. Il donne des définitions de la culture qui reprennent cette idée. Il la définit comme « *la masse des comportements que les êtres humains de toute société apprennent de leurs ancêtres et transmettent à la génération plus jeune » ;* et *« un groupe organisé d'idées et de réponses apprises partagées par les membres d'une société et caractéristiques de cette société* ».

Les deux auteurs font ressortir ici une idée d'acquisition, de « learning » pour reprendre le terme des anglo-saxons. Néanmoins, cette conception a été mise en brèche dans une revue dirigée par des pères jésuites (1956 :6) qui pensent que la notion de culture ne se limite pas aux connaissances acquises car disent-t-ils :

> « Quel que soit le mode de leur acquisition, les connaissances n'ont jamais suffi à constituer la culture; celle-ci n'est pas un donné extérieur, un donné tout fait, mais le fruit très personnel d'une réflexion exercée sur ces acquisitions, une prise de conscience qui permet à l'homme de dominer les choses, de maîtriser sa propre vie et, dans notre vie chrétienne, de s'ouvrir aux autres ».

De ces jésuites, il apparaît une autre idée d'ouverture aux autres dans le processus de culturation.

Alors, il revient à Malinowski B. (1968 :78) de donner sa conception de la culture avec un penchant particulier à la société. Pour lui, « *la culture est cette totalité où entrent les ustensiles et les biens de consommation, les chartes organiques réglant les divers groupements sociaux, les idées et les arts, les croyances et les coutumes*. »

Ainsi, après de longues années d'âpres et de difficiles négociations, l'Unesco a fini par proposer des définitions de ce que c'est la culture.

En 1992, l'Unesco 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, une définition la plus globalisante est retenue. Dans ce document, la culture a 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, à travers ledit document, que lorsqu'il s'agit de discuter de 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* »

De cette définition, la question fondamentale qu'il faudrait finalement se poser est de savoir ce qu'on peut mettre et ce qu'on peut omettre dans la rubrique de la culture. Et la réponse à cette question détermine la politique culturelle de chaque pays.

I.1.1. Grands domaines de la culture selon Byram

Si l'on considère maintenant le concept de culture du point de vue des grands domaines, la définition de Byram M. (1992 :111-112) s'avère très éclairante :

> « Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine. Ensuite, il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine.

L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition sociale du terme, qui 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 ».

Cette définition a le mérite de fournir un cadre théorique à la réflexion sur l'objet d'enseignement des langues étrangères et cette catégorisation renvoie à un objectif de formation de l'esprit (domaine de l'idéal et domaine documentaire), à un objectif culturel et socioculturel (domaine documentaire et domaine social), voire à un objectif pragmatique (domaine social). Toutes ces définitions de la culture tendent à indiquer que les éléments culturels à introduire dans l'enseignement des langues couvrent un champ plus large que la traditionnelle liste des faits à connaître obligatoirement concernant la civilisation d'une langue cible.

De cette multitude des points de vue en ce qui est de la culture de façon générale, nous trouvons indispensable d'essayer de comprendre le terme étant inscrit dans le domaine de la didactique des langues. Que pouvons-nous retenir alors ?

I.1.2. Deux acceptions de la culture en didactique des langues

Depuis les années 1980, l'approche communicative a introduit une nouvelle vision de la culture, sollicitée par les besoins épistémologiques de la didactique. De cette dernière, il est question de s'interroger sur les éléments utiles dans le cadre de la didactique des différentes disciplines.

En tentant de donner un éclaircissement y relatif, Galisson R. (1987 : 104-128) donne la définition suivante : « (…) *la culture est donc le produit d'un processus, une espèce de dépôt, une précipitation, une alchimie de toutes les expériences esthétiques et éthiques vécue, un catalyseur qui aide à sentir, à s'émouvoir, à s'émerveiller, bref à vivre pleinement*. »

Sur appui de cette définition, même s'ils utilisent des termes différents, deux auteurs à l'instar de Robert Galisson (1987) et Louis Porcher (1995) se rejoignent pour distinguer deux composantes fondatrices de la culture : la culture « partagée » et la culture « savante ».

La première, dite « anthropologique » chez Louis Porcher, ou « partagée » chez Robert Galisson, échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent. Elle appartient à tout le monde, c'est une culture « discrète » » qui aide à vivre ensemble, qui sert à comprendre et à faire comprendre au quotidien.

Selon Porcher L. (1995 : 55) « *C'est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité.* »

Ainsi, la seconde, appelée « savante » par Robert Galisson, ou « cultivée » par Louis Porcher, correspond à des savoirs touchant la littérature, l'art et l'histoire, etc.

Porcher L. (1995 : 66), s'inscrivant dans la dimension culturelle en classe de français langue étrangère, considère que : « *La culture cultivée est la littérature, la peinture, la sculpture, la musique... toutes les activités humaines et sociales. »*

De ces deux types, le deuxième intéresse à plus d'intérêt. Cette culture met en enjeu l'éducation considérant qu'elle doit impérativement être transmise par l'institution éducative

Aussi, comme le pense le même auteur (1995 : 53), « *le langage est à la fois véhicule, produit et producteur de toute la culture, il constitue le meilleur truchement pour accéder à n'importe quelle culture*. ». Ce propos nous amène à revisiter la relation symbiotique entre la langue et la culture.

I.2. Langue et la culture

Tout individu s'intéressant à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères se verra confronté plus d'une fois à des phrases disséminées par la plupart des chercheurs, des phrases toutes faites et qui se veulent incontestables comme « *la langue est indissociable de la culture* », ou « *apprendre une langue c'est apprendre une culture* ».

Dans cette perspective, Zarate G. (1993 :73) affirme que *« les liens entre langue et culture sont indissociables si, dans un enseignement, il est adopté le principe de la découverte du sens, de l'explicitation des implicites et de l'analyse réflexive des représentations culturelles, tant dans la langue étrangère que dans la langue maternelle* »

De même, il y a des arguments plus élaborés comme celui de Porcher L. (1996 : 250) pour qui « *langue […] et culture […], sont toujours entrelacées dans une communication effective. Les séparer l'une de l'autre est plus qu'une absurdité pédagogique : un manquement à l'éthique, à la connaissance et au respect d'autrui* ».

Cependant, certains auteurs mettent en cause ces propos. Ainsi, Cortès J. (1987 : 18) considère ces affirmations comme étant « *des lieux communs dangereux* » tandis que pour Byram M. (1992 : 67) ce sont des « *banalités trompeuses* ». Les deux adjectifs, « dangereux » et « trompeuses », sont utilisés pour mettre en garde tout chercheur et tout enseignant, voire même tout apprenant de langue, sur le risque de commodité, de manque de réflexion et de tout effort sérieux sur les données culturelles sous prétexte que cela va de soi, autrement dit, et comme le rappelle Cortès J. (1987 : 18), ce type de phrases pourrait conduire l'usager de la langue à penser qu'« *il n'y a plus rien à faire parce que les données culturelles sont réputées incluses dans les données linguistiques* ».

Tout en tenant compte des réticences et autres mises en garde mentionnées par ces deux auteurs, nous ne pouvons pas manquer de passer à la démonstration et à la promotion du rapport entre la langue et la culture. Ainsi, Porcher L. (2004 : 55), quelques années après avoir exprimé ce qui nous venons de citer ci-dessus, a réitéré sa position sur ce rapport d'indissociabilité entre la langue et la culture indiquant que cette idée n'était pas du tout nouvelle ayant déjà été évoqué par Saussure à propos de la notion de valeur qui prouve que la différence entre deux langues n'est pas que linguistique mais aussi culturelle.

Porcher L. (2004 : 55) considère donc qu'« *une langue est toujours un produit culturel marqué de part en part et enseigner l'une sans l'autre serait les rendre infirmes* ».

Ladmiral J.-R. (1996 :130) considère que la langue joue un rôle fondamental dans une culture dans la mesure où pour accéder à la culture de l'étranger, la langue est une sorte de couteau à double tranchant. Elle peut être une barrière (quand on ne parle pas sa langue) ou, au contraire, un moyen d'accès ou une passerelle (quand on parle sa langue). La langue, n'est pas seulement une entité linguistique elle est aussi une pratique sociale qui n'est pas indépendante d'autres pratiques sociales.

Ainsi, selon Porcher L. (1996 : 9-18), dans l'apprentissage d'une langue étrangère « *les manières de penser, de vivre, les habitudes culturelles [...] sont aussi largement en cause que l'ignorance langagière et restent beaucoup plus masquées, donc plus redoutables* ».

Autrement dit, la méconnaissance des manières de vivre, de penser et des habitudes culturelles est un manque ou une incompétence au même titre que la méconnaissance des règles linguistiques.

Cette relation est aussi réciproque, en effet, si nous admettons qu'il y a du culturel dans la linguistique, il nous faut aussi admettre qu'il y ait de la linguistique dans le culturel.

Mais, à ce sujet, Cortès J. (2004 : 64) considère qu'il y a une sorte d'inégalité des relations, au moins en ce qui concerne la conscience des gens, dans la mesure où on accepte et on démontre facilement la présence du culturel dans la langue mais qu'il est plus difficile de faire preuve de cette présence dans le sens inverse.

Enfin, Galisson R. (1982 : 119) évoque le rapport entre la langue et la culture considérant la première comme un moyen pour accéder à toute sorte de culture.

Pour lui, « *c'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est toute pénétrée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre* ».

Ainsi, l'indissociabilité et l'interdépendance entre la langue et la culture sont un fait incontestable qui n'est plus à démontrer et que personne ne peut oser, dans le domaine de la didactique des langues et ailleurs, remettre en cause. A travers toutes ces conceptions qui nous font penser à cette relation et à la suite de Byram M. (1992 : 64), nous avons remarqué que les liens entre la langue et la culture restent complexes car ils comportent des dimensions psychologiques, sociologiques et politiques.

I.2.1. Culture et didactique des langues

Ayant déjà esquissé les notions de langue et de culture, il nous faut un petit détour vers l'approche communicative postulant que l'objectif de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est le développement de la compétence de communication chez l'apprenant, et vers la question des implicites culturels ainsi que tous les schémas qui l'accompagnent.

Sans trop s'y attarder, en attendant son développement au cours du deuxième chapitre, nous tenons à signaler que la grande innovation de l'approche communicative a été de rendre évident que la maîtrise des règles grammaticales ne suffisait pas pour une communication réussie et qu'il fallait que l'apprenant connaisse les usages sociaux de la langue.

Et pour y réussir, il faut être proche d'Abdallah-Pretceille M. et Porcher L. (2001 :106) qui conçoit que :

> « La reconnaissance de la culture en didactique des langues, loin de s'inscrire dans une logique de transparence et d'élucidation entraîne, au contraire l'irruption de la complexité et l'obligation d'analyse avant toute justification et explication culturalistes ».

Des propositions d'entrée en matière de la culture en classe de langues ont été fournies. En tout état de cause, sans être exhaustif pour les idées des auteurs pensant à ce sujet, nous passons à l'analyse des propositions de Byram pour conclure que l'enseignement de la culture peut se faire à l'aide des connaissances mutuelles entre la culture des apprenants et la culture étrangère.

I.2.2. Notion de l'implicite dans le rapport entre la langue et la culture

D'aucuns auteurs ne fustigent la tendance à assimiler la langue à un simple instrument de communication. Dans ce sens, ils avancent l'argument selon laquelle la communication est un bon véhicule des schèmes culturels. Ces derniers alimentent ou/et en sont les ingrédients de la communication.

En effet, nous venons de passer à la démonstration de la relation symbiotique entre la langue et la culture (cfr p.16).

De plus, il est déjà conçu au départ que dans le monde moderne, la didactique de la langue s'inscrit dans une visée communicationnelle. Par une simple transitivité dans le sens de la logique mathématique, il est compris que la communication et la culture établissent une relation réciproque. Mais à ce niveau, plusieurs interrogations s'établissent.

Il revient à les résumer dans une question sommaire en se posant les cas selon lesquels la communication fait appel à la culture.

Pour essayer de répondre à cette question, nous restons très simples en disant que la culture participe à la communication le plus souvent par des éléments implicites, qui deviennent en ce sens des implicites culturels.

La question de l'implicite a été largement étudié du point de vue linguistique, notamment par Kerbrat-Orecchioni C. (1998 : 6) qui définit les implicites comme étant des choses « *dites à mots couverts, des arrière-pensées sous-entendues entre les lignes* », donc comme une composante essentielle de l'interaction et, plus globalement, de la communication.

En ce sens, cette auteure considère que tout énoncé, même le plus explicite, en cache très souvent un autre ; autrement dit, derrière tout énoncé se trouve toujours un message second qui peut, parfois, être plus important que celui qui est posé explicitement. En effet, l'intention principale d'un locuteur peut être véhiculée par ce message caché et donc implicite.

I.2.3. Typologies des implicites en didactique des langues

Il existe deux types d'implicites : les présupposés et les sous-entendus. Les présupposés, selon Kerbrat-Orecchioni C. (1998 : 25), correspondent à « *toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif »* tandis que les sous-entendus sont « *toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif* » (idem : 39).

En résumé, le contenu implicite d'un présupposé peut être accessible exclusivement à travers l'énoncé (les présupposés sont purement linguistiques) tandis que les contenus implicites des sous-entendus dépendent d'autres éléments extérieurs à l'énoncé tels que le contexte, le vécu et l'expérience. Nous pouvons, sans aucun doute, considérer que l'accès au sens implicite des sous-entendus dépend de la culture des interlocuteurs (en ce sens les sous-entendus relèvent de la pragmatique). Si l'allocutaire ne partage pas les mêmes références culturelles que le locuteur, il accédera difficilement aux contenus implicites des sous-entendus et il pourrait y avoir, éventuellement, des malentendus entre eux.

Pour ce faire, il importe que dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il est toujours nécessaire d'éveiller la conscience des apprenants sur l'existence de ces implicites culturels afin qu'ils sachent que les énoncés qu'ils réalisent ou que les messages doivent être émis en accord avec les us et les coutumes du contexte de communication (ou d'interaction) et surtout en fonction des partenaires en présence. Il s'agira, pour la classe et le professeur de langue, comme le disent Byram M., Zarate G. & Neuner G., (1998 : 79) de faire en sorte que les apprenants apprennent et acquièrent un « *système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère* ».

I.2.4. Notion de l'identité linguistique en didactique des langues

Partant de Ladmiral J.-R. (1999 : 130) considérant que la langue est un marqueur d'identité de type collectif, nous trouvons que dans l'enseignement/apprentissage de la langue, il faut un point sur la notion de l'identité dans une langue.

En effet, la langue dispose d'un statut privilégié parce qu'elle sert à véhiculer l'identité linguistique au même titre que les autres types d'identité à savoir l'identité culturelle, nationale ou l'appartenance socio-professionnelle. Ainsi, selon Abdallah-Pretceille M. (1991 :306) la langue, en tant que moyen de communication, « *est un moyen d'expression de la culture et un médiateur de l'identité* ». À ce propos encore, Achard-Bayle G. (2013 : 13) considère que l'identité « *a un profil ou une dimension linguistique* » dans la mesure où « *l'identité se saisit (au sens dénotatif et descriptif du terme) par des marqueurs de langue, les marques qu'une langue lui donne, autrement dit par ses identifications* ».

Cependant, Charaudeau P. (2001 : 343) « conteste » la notion d'identité linguistique considérant que les différents contextes d'utilisation des langues portugaise, française et espagnole remettent en cause cette notion expliquant que même si deux individus ayant les différentes nationalités parlent tous les deux la même langue, il est difficile de considérer que celle-ci les identifie de la même façon.

Ainsi, selon cet auteur, il conviendrait mieux de parler d'« identité discursive » que d'identité linguistique car il considère que « *ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel* » qui peuvent définir l'identité d'un individu mais « *les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire*» et de penser, si nous l'ajoutons, dans sa représentation du monde.

I.3. Eléments culturels burundais

Comme nous l'avons déjà conçu que la culture est une dimension globale de la vie sociale, ses composantes comprennent le patrimoine matériel et le patrimoine immatériel.

Au niveau du patrimoine matériel, comme les Burundais ancestraux avaient comme activités principales l'agriculture, l'élevage, la pêche et la chasse, il y avait un autre secteur de l'artisanat qui jouait un rôle important d'offrir tout le matériel nécessaire aux autres secteurs de la vie nationale.

Il fournissait à l'agriculture le produit de la forge à savoir la houe, serpette, machette, faucille, etc. La pêche devait à l'artisanat des produits de la filature comme le filet et de la forge comme l'hameçon. L'artisanat n'a pas manqué d'améliorer la vannerie par ses produits à l'image de corbeille, ruche, grenier, moulin en pierre taillée, lance, etc. et la poterie pour des activités diverses.

Aussi, on ne peut pas manquer de signaler la place de sculpture qui est un élément culturel de la représentation du monde pour les Burundais. Aussi, sans oublier de marquer le tambour qui acquiert une notoriété au sein de l'Unesco.

Et au niveau du patrimoine immatériel, il sied d'enregistrer la danse sous toutes ses facettes et le domaine littéraire que le Burundi s'est vue forte par son volet de l'oralité. Cette dernière se manifeste par sa richesse et sa diversité en diffusant la culture burundaise par la langue nationale qu'est le kirundi.

Rodegem, F.M. (1973 :12) donne une compilation de cette littérature en deux grands genres : la prose et la poésie.

Mais ce classement reste à améliorer car l'auteur lui-même reconnaît ne donner qu'un essai de typologie de genres « *groupant des morceaux typiques (mais de valeur inégale) choisis en fonction de leur portée esthétique, de leur incidence culturelle ou de leur originalité* ». (Rodegem, F.M, 1973 : idem). Ainsi, ne trouvant pas d'équivalent pour les termes de prose, poésie, vers, strophe, rythme, etc., le chercheur fut confronté à un énorme défi de classement. D'où, après certainement une gymnastique mentale très poussée, le prêtre chercheur aboutit à quelques 13 genres de textes à savoir : éloges, incantations, odes et chansons (chants de chasse, chœurs alternés, chants après boire, chants avec cithare, mélopées, berceuses, épithalames, hymnes, salutations modulées, rondes populaires), proverbes et dictons, contes-formulettes, devinettes, énigmes, traits d'esprit, calembours, assonances en chaîne, chantefables et contes fables, mythes, récits et chroniques.

Avec le temps, l'évolution industrielle a bouleversé le monde par le matériel issu de l'innovation de la nouvelle technologie. Ainsi, la poterie a renouvelé la forme des produits. La peinture a vu le jour en utilisant des produits de l'art moderne en plus du domaine architectural qui s'est vu renouvelé. De cette évolution artistique, il convient de mentionner la disparition de certains éléments culturels au profit de l'apparition des certains autres nouveaux ? Ce qui génère des conflits générationnels.

De surcroit, le patrimoine immatériel a pris place dans cette évolution. Le domaine littéraire s'est doté des nouveaux outils fournis par l'école de et d'après la colonisation, pour avoir deux volets, oral et écrit, aussi se propager dans une langue d'élite, d'enseignement, bref de communication international qui est le français.

C'est cette littérature burundaise de langue française qui pourrait être exploitée comme un support didactique pour l'enseignement/apprentissage du français au Burundi.

I.4. Littérature de langue française au Burundi[4]

La littérature burundaise de langue française, une des plus méconnues, est donc d'abord un produit de l'accidentelle installation du français au Burundi avec les missionnaires avant la colonisation, ensuite un produit d'un concours de circonstances.

Il s'agit de la décision de la Société des Nations (SDN) de confier le Burundi et le Rwanda à la tutelle belge à la chute de l'Empire allemand et le maintien du français comme langue de l'enseignement, de l'administration et de la culture par les différents pouvoirs d'après l'indépendance (1962).

Après un usage aussi privilégié plus que séculaire, il serait impensable que le français n'ait été qu'un véhicule de connaissances et de lois sans toucher la fibre créatrice. Et pourtant, il a longtemps paru que le Burundi restait vierge quant à la production littéraire francophone, voire dans l'enseignement de tous les niveaux. Effectivement, jusque très récemment, il n'existait pas de cours de littérature burundaise de langue française à quel niveau d'enseignement que ce soit. A ma connaissance, il se peut même qu'aucun texte francophone de Burundais n'ait été support à un quelconque cours de français. Nous osons penser que c'était plutôt par ignorance.

Comme tant d'autres littératures, nous l'appréhendons à travers les documents écrits. Elle est donc écrite. Mais si une bonne partie de cette littérature nous parvient écrite, n'oublions pas qu'à côté de la littérature moderne produite par des élites de l'école occidentale surtout après les indépendances, il y a une littérature traditionnelle qui, à l'origine était orale et en kirundi, puis traduite et écrite en français suite au contact avec l'occident.

[4] Le titrologie appartient à de Juvénal Ngorwanubusa pour son ouvrage

I.4.1. Littérature traditionnelle

Le souci de promouvoir les valeurs de partage et de la diversité culturelle prônées par la Francophonie[5] politique laisse entendre que ce partage se fera dans et par l'usage d'une langue comme le français. Il est donc impérieux de partager la littérature traditionnelle en français.

La littérature burundaise traditionnelle traduit la façon dont les anciens concevaient et ordonnaient le monde. Elle laisse appréhender les savoirs constructeurs d'une société traditionnelle dont l'homogénéité a été largement reconnue. Elle devient un bien national que le Burundi devrait pouvoir offrir au monde comme il reçoit ceux des autres nations. En effet, depuis les premières années du contact avec les missionnaires (qui étaient francophones sans être nécessairement tous français), les textes littéraires oraux burundais ont été traduits soit dans des cadres de dictionnaires bilingues ou d'études anthropologiques.

Les noms de Jean Martin Michel Van Der Burgt, Bernard Zuure et Firmin Rodegem nous sont parvenus par leurs travaux qui révèlent une littérature orale riche imités très tardivement par les épigones burundais des missionnaires comme des prêtres burundais à l'instar de Michel Ntuyahaga et Jean Baptiste Ntahokaja même si ses écrits relèvent plutôt du cadre universitaire.

I.4.1.1. Composantes de la littérature traditionnelle

De cette littérature, il revient à Rodegem de la scinder en deux parties. Dans *l'Anthologie rundi*, la littérature traditionnelle de langue française est composée de la poésie et de la prose.

Dans la poésie, l'auteur distingue la poésie noble de la poésie populaire. Et dans la poésie noble, il classe les éloges pastoraux, les incantations et les odes. Quant à la poésie populaire, elle englobe les chansons, les romances, les complaintes, les berceuses, les hymnes, les salutations modulées et les rondes populaires.

Et dans la prose, tout comme pour la poésie, Rodegem F. M. (1973 :227-237) présente une large palette de textes en prose.

[5] La Francophonie est fondée sur le partage d'une langue et de valeurs communes comme promouvoir la langue française et la diversité culturelle ; promouvoir la Paix, la Démocratie et les Droits de l'Homme ; appuyer l'éducation, la formation et la recherche ; développer la coopération au service du développement durable.

Dans cette *Anthologie rundi*, il estime que ce sont des textes *« au rythme libre, c'est-à-dire n'obéissant pas nécessairement à des formes rythmiques récurrentes* ». Ils se déclinent en deux groupes principaux les imigani et les ibitito. Des fois, le premier a tendance et a fini par les englober tous.

En effet, le terme umugani qui a fini par être pris sous le regard de conte touche à l'imaginaire d'où il couvre autant les contes, les légendes, les fables, les apologues, les paraboles…, toutes compositions de pure fiction. Il existe d'autres récits dits « ibiganiro » à prétention historique relatant certains faits que la tradition a jugés dignes d'être conservés : actes de bravoure, de courage ou d'abnégation, conceptions morales idéalisées que le récitant veut transmettre à son auditoire parce que la conscience populaire les juges édifiantes.

I.4.2. Littérature moderne

Par littérature moderne, il tient à comprendre la littérature écrite et de la création même des auteurs. Elle correspond en gros à la période autour de l'indépendance. Durant les décennies, pas mal d'œuvres d'auteurs Burundais ont vues le jour et dans diverses langues en usage au Burundi. Mais dans ces lignes, nous allons nous intéresser aux productions françaises.

Toutefois, ce sont toujours les missionnaires qui ouvrent la voie à la littérature moderne de fiction par le concours de nouvelles que lance régulièrement la revue Grands Lacs de 1935. On notera d'abord les nouvelles des pères Ribeyrin et Martin.

En dehors des missionnaires, on remarque la nouvelle de Pierre *Ryckmans*, Charles *Barbara* avant de parvenir aux œuvres emblématiques de Burundais comme Michel Kayoya et Cimpaye Joseph et leurs successeurs.

I.4.2.1. Précurseurs « blancs » : la nouvelle d'édification religieuse

C'est dans les circonstances d'un concours lancé en 1935 pour les missionnaires (en activité ou pas) que deux prêtres se distinguèrent par leurs « nouvelles »[6] et qui restent les premiers écrits de création fictionnelle du Burundi. Il s'agit de :

- Père Claudius Rabeyrin, *La chèvre de Monseigneur*, 1935
- Père Joseph Martin, *Fille de Dieu et fille de roi*, 1935

[6] Parues dans la revue Grands Lacs, 1936.

I.4.2.2. Littérature des lendemains de l'indépendance aux années 70

Avant les années 70, il s'enregistre un vide de la production des textes littéraires francophones. On continue avec la traduction des textes de la littérature traditionnelle qui reste primée. Dans ce vide, une image quand-même surnage sur cette fin des sixties : Michel Kayoya. Il reste la figure emblématique par ces deux ouvrages à savoir *Sur les traces de mon père* et *Entre deux mondes,* 1971

Selon l'anthologie de Ngorwanubusa, les deux ouvrages de Kayoya présentent une thématique en cinq points : le récit de vie ; l'essai politique ; le traité d'éthique ; l'apologie de la religion catholique ; un long poème d'amour pour son pays, la femme et la mère, la vache.

I.4.2.3. Littérature des années 1970 à 2010

Pour Ngorwanubusa J. (2013 :197-227), c'est avec les années 1970 que se confirme la littérature burundaise en général et celle de langue française en particulier et le chercheur a eu du mal en le mettre dans la même boite comme celle de l'avant qu'en constatant sa richesse littéraire tellement remarquable, il a désormais regroupé cette littérature selon les grands genres : le roman, la poésie, le théâtre, la nouvelle.

I.4.2.3.1. Roman

Joseph Cimpaye, un classique injustement oublié[7], par son roman *L'homme de ma colline,* 1970 reste le pionnier de ce genre au Burundi même si il n'a pas été le premier à être connu car ce roman attendra une cinquantaine d'années pour être publié. Son édition ne date que de 2012. Il faudra attendre les années 80 pour voir la parution de *Les incriminations,* 1981 de Patrice Gahungu. De même, c'est après une autre décennie pour voir la parution de *Les tourments d'un roi,* 1993 d'Anselme Nindorera.

Dans cet éclairage, d'autres romans voient le jour à l'instar de *La femme au regard triste, 2002* de Samoya Kirura Collette, *Les Sirènes du purgatoire, 1997* de Sébastien Katihabwa, *Le taxi du diable,* 2010 de M.L. Sibazuri, *Yobi, l'enfant des collines*, 2006 de Salvator Nahimana**,** *Bataille sans fin,* 2000 ; *L'autre face du clandestin*, 2004 ; *Sexualité des guerriers,* 2008 *et Les trésors des albinos*, 2010 de Daniel Kabuto, *Les Onirique,* 2007 et *Baho,*2012 de Roland Rugero, *Le Chant des fusillés,* 1981 de Nadine Nyangoma, pour ne citer que ceux-là.

[7] Le choix de l'expression reste de Juvénal Ngorwanubusa dans un blog littéraire organisé par Yaga

Sur cette liste, on ne peut pas ignorer le Canadien d'origine Burundaise, Melchior Mbonimpa qui produit pas mal de romans sur le Burundi à connaître *Terre sans mal*, *Totem des Baranda* (2001) ; *Les morts ne sont pas morts* (2006), *Le dernier faiseur de pluie* (2003) ainsi que le roman *Petit Pays*, 2016 d'un Burundo-belge du nom de Gaël *Faye*.

I.4.2.3.2. Théâtre

Les années 1970-1980 ont été très glorieuses pour le théâtre qui se voit un genre le plus florissant autant en kirundi qu'en français. Le théâtre francophone connaît des noms qui se révèleront encore plus vivaces pendant la décennie suivante. Il s'agit notamment de :

- Kamatari Louis, *Soweto ou le cri d'espoir*, 1980 ; *La raison suffisante*, 1980
- Kirahagazwe Joseph, *La Dague de la passion*, 1979 ; *Une femme sous les flammes*, 1983 ; *Interdit aux chiens et aux nègres*, 1985.
- Kirahagazwe Clément, *Pièces de rechange*, 1980
- Niyonsaba Ambroise, *L'Espoir au pays des Mbala*[8], 1978 ; La *Métamorphose*, 1985

Mais de tous les noms du théâtre burundais émerge la figure de Marie Louise Sibazuri. A ses vingt ans, elle avait déjà écrit 9 pièces et Ngorwanubusa en cite six pour la seule année 1978.

I.4.2.3.3. Poésie

Si le théâtre connaît une certaine popularité, il n'en va pas de même pour la poésie. Mais ces textes poétiques sont souvent voués à la disparition, leur rôle se limitant au divertissement du moment. Les années avant 2000 connurent beaucoup de ces textes mais peu de recueils connus suivant les diverses raisons.

En ces années, des jeunes de la nouvelle génération talentueuse abondent le Burundi par les vers mais peu d'eux se font publier.

Sur cette liste des poètes, il se greffe quelques noms de la diaspora comme Méthode Alain Butoyi, réfugié aux Etats-Unis qui publie dans *Peuples noirs, peuples africains*, 1981, des titres comme « *La nécromancienne* », « *Agenda d'un despote* », « *Atlanta ça rime à quoi ?* »

[8] La représentation de cette pièce se verra retardée jusqu'en 1990 par une « censure larvée » (Ngorwanubusa, 2013 :199)

I.4.2.3.4. Nouvelle

Le père de la nouvelle au Burundi est Sébastien Katihabwa qui, dès 1980, produit deux recueils titrés *Magume ou les Ombres du Sentier, 1992* et *La revanche du destin,* 2006 contenant respectivement quatre nouvelles et cinq nouvelles. Il a été suivi par Ngenzebuhoro Frédéric dans *Grand-père parle,* 1993 et Ambroise Niyonsaba dans *Le pari,* 1998.

Pour Ngorwanubusa, ce serait Antoine Kaburahe le véritable héritier de Katihabwa qui ne publie pas mal de nouvelles dès les années 1990 dans un journal avant de les réunir dans un recueil *Le testament de l'espoir,* 2012.

Par après, Roland Rugero s'est illustré dans ce genre par pas mal de textes dont le plus connu est *L'enfant et le sourire*, 2008 *;* nouvelle primée aux Vème jeux de la Francophonie de Beyrouth.

I.4.2.4. Des années 2010 à nos jours

Depuis les années 2010, le terrain littéraire burundaise s'est vu offrir des nouveaux talents littéraires très florissants.

Au niveau du roman, des auteurs inondent le terrain par leurs œuvres de fiction. Il s'agit de Joseph Butoyi par son œuvre *Comment une femme battue peut-elle mettre fin à sa vie d'enfer*, 2012 ; Aloys Misago avec *La descente aux enfers,* 2012 et deux œuvres à savoir *Les Années avalanches*, 2010 et *Je fête donc je suis,* 2022 de Juvénal Ngorwanubusa, etc. sans oublier des romans des femmes comme *L'autre Front,* 2019 de Concile Niyongoma, *Loin d'un conte de Fées*, 2019 de Bernice Muhoranamana et *Les Paillettes*, 2020 de Jeanne d'Arc Nduwayo.

La poésie s'enrichit par des recueils sans manquer de mentionner une autre facette de la poésie très proliférant dans les milieux urbains qui est le slam.

Le théâtre s'arme des nouvelles opportunités avec la naissance des troupes théâtrales qui exploitent le théâtre contemporain à citer Irivuga Art avec leur pièce emblématique *Les larmes du Crocodile* représenté dans toutes les provinces du Pays à partir de 2019.

Enfin, la nouvelle se voit soutenue par les différents prix littéraires comme le prix Michel Kayoya qui a déjà disparu, le prix de la Nouvelle Francophone de 2020 et le prix littéraire Rumuri qui exergue les jeunes talentueux.

Glosso modo, ces titres viennent prouver l'existence d'une production littéraire burundaise de langue française dont le nombre réel dépasse de loin les quelques ouvrages cités. Ainsi, l'usage de ces documents qui reflètent énormément la culture burundaise pourrait-il aboutir à un enseignement/apprentissage réussi de la langue française au Burundi ? Et alors, comprenons d'abord la réussite scolaire et un enseignement réussi de la langue.

I.5. Réussite scolaire

Pour appréhender la notion de réussite scolaire, nous allons nous baser sur la relation antonymique portant sur la distinction entre la personne en réussite scolaire et celle en situation d'échec scolaire.

I.5.1. Réussite scolaire

Le concept de réussite scolaire est examiné à travers différentes définitions. Et le centre de recherche appelé CRISES se posait la question s'il s'agit d'un concept stabilisé.

Ainsi, ledit centre, au terme d'une rencontre de 2006, dans un procès-verbal du 18 novembre, le comité scientifique du CRISES (2006) reformulait une définition de la réussite scolaire en ces termes :

> « La réussite en milieu scolaire est une notion qui fait référence à l'atteinte par les individus de critères socialement établis pour eux en fonction de leur âge, de leurs acquis et de leur capacité au regard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification ».

A connaitre ; la version de 2006 n'est pas la première émanant du CRISES car déjà à sa naissance de 1992, une mise en confrontation d'idées sur la définition de la réussite scolaire solde plusieurs entendements.

La première définition de la réussite scolaire adoptée par le CRISES fut rédigée par Antoine Baby (CRISES, 1992 : 2) dans laquelle il réfère cette notion à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires.

Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'étude ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail.

En 1996, Bouchard et St-Amant cités par Bisaillon R. (1992 : 165) définissaient la réussite scolaire de la façon qui suit :

> « La réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation ».

De ces définitions de CRISES, la première et la plus récente fait perdre la réussite scolaire sa définition univoque pour se différencier selon l'élève ou le groupe d'élèves à qui on l'applique.

Elle fait intervenir aussi les trois fonctions de l'école par la précision que la réussite scolaire doit situer la progression des apprentissages dans le contexte de l'école, sachant que cette progression peut se faire aussi, par ailleurs, dans d'autres contextes situés.

Dans tous les cas, il est question de mesurer des effets attendus par rapport à l'enseignement/apprentissage de savoirs ou de compétences, dans le cadre de programmes scolaires.

I.5.2. Echec scolaire

On parle d'un échec chaque fois qu'un but, un objectif a raté, n'a pas été atteint. Et comme le précise J. La Croix cité par Nkendampasi : « *L'homme est essentiellement un être qui a des projets, c'est-à-dire qui se propose des fins. Et ne pas atteindre les buts poursuivis, c'est essuyer des échecs. Echouer, c'est donc viser et manquer*. »

Le processus d'apprentissage, de scolarisation a des fins : la réussite scolaire.

L'apprenant en situation d'échec scolaire est celui qui n'a pas atteint l'objectif de réussir les apprentissages en atteignant les compétences visées.

Guy Avanzani précise davantage ce qu'on entend par l'élève en situation d'échec scolaire :

> « Est en échec, soit l'élève dont les performances scolaires sont inférieures à celles qu'exige le niveau officiel de sa classe ou de son cours, ou les normes de l'examen qu'il prépare, soit celui qui, par voie de conséquence il échoue ».

I.5.3. Maitrise et non- maitrise du français

Dans sa définition simple, la maîtrise implique « la *qualité, fonction d'une personne qui commande, exerce sa domination* ».

Le point de vue que nous fournit Paul Robert dans son *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française,* 1969 en ce qui est de la maitrise du français, reposer sur la capacité de compréhension et l'expression en cette langue, en d'autres termes, sur la communication en cette langue.

Et la non- maîtrise serait l'absence de la compréhension et d'expression en français. Nous parlons de non-maîtrise du français chez les apprenants quand la compétence de compréhension et d'expression requise pour leurs classes respectives n'est pas installée, ce qui implique une absence de compétences leur permettant de suivre, de comprendre et d'intérioriser les matières en cette langue pour en fin communiquer.

I.6. Enseignement/apprentissage : concepts clés en éducation

Les concepts d'« apprentissage » et d'« enseignement » reçoivent des définitions distinctes selon les courants pédagogiques. Sans toutefois survoler ces courants, nous en faisons un aperçu pour mettre en lumière leurs différences. Ainsi, le behaviorisme par son regard porté aux comportements dans le système et le socioconstructivisme par le rôle alloué à l'apprenant attirent notre attention.

I.6.1. Apprentissage

Raynal F. & Rieunier A. (2012 : 36) conçoit l'apprentissage comme « *un phénomène qui s'effectue par la transmission des savoirs et le renforcement des comportements* ». Dans cette optique, l'accent est mis sur le changement de comportement, qui est associé à des stimuli et aux réponses observables de l'apprenant.

Après cette définition, de multiples autres définitions ont été fournies mais celle de Jonnaert et Vander Borght intéresse par sa mise au centre d'intérêt l'apprenant.

Alors, Jonnaert, P. & Borght C. (2009 : 266) désigne le concept d'« apprentissage » comme :

> « Un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs, dans l'objectif de créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances […]. »

L'« apprentissage » est un processus par lequel l'apprenant construit ses connaissances par la réflexion et la découverte de solutions, à l'aide des outils et des moyens que l'enseignant-guide lui fournit mais aussi par des interactions avec ses pairs et son enseignant. Il s'agit d'un processus d'assimilation, de compréhension, de construction et de mise en pratique des nouvelles connaissances, processus au cours duquel l'apprenant comprend les mécanismes de résolution de problème et les applique correctement en les adaptant au besoin.

I.6.2. Enseignement

A travers les écrits de Barnier G. (2008 : 2), l'« enseignement » est défini dans le sens du behaviorisme comme étant *« l'inculcation des comportements, des attitudes, des réactions […]. Autrement dit, pour ce courant de pensée, il s'agit de stimuler, de créer et de renforcer des comportements observables appropriés* ».

Selon le socioconstructivisme, « enseigner » consiste à : « *créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations (rôle de didacticien) où l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances (rôle de facilitateur), […] pour assurer le développement des compétences transférables.* » (Raymond D., 2006 : 121)

Ainsi, tout au long du travail, nous utilisons le concept d'« enseignement/apprentissage » dans le sens donné par Vienneau(2011) cité par Alipour M. (2018 : 11) qui le considère comme un processus qui comprend les pratiques d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant, soit l'ensemble de ses interventions, et les démarches entreprises par l'apprenant, à savoir les stratégies d'apprentissage qu'il adopte et les activités pédagogiques qu'il réalise.

Conclusion partielle

Le premier chapitre porte une attention hors du commun sur les considérations théoriques relatives au sujet ainsi que la définition des concepts clés. Il a été une occasion de visiter les théories et les termes indispensables à la compréhension de la suite du travail. Hélas, nous ne trouvons pas suffisant de se limiter à l'élucidation des concepts. C'est pourquoi nous allons consacrer le second chapitre aux théories contemporaines de la didactique du français.

CHAPITRE II : LES THEORIES CONTEMPORAINES DE LA DIDACTQUE DU FRANÇAIS

La didactique des langues comme tant d'autres disciplines remarque une intense évolution allant de la méthodologie traditionnelle à l'approche par compétences, approche mère de la pédagogie de l'intégration qui fait actuellement son âge d'or.

En effet, l'objectif principal de la didactique est toujours d'enseigner mieux et donc plus efficacement. Dans cette ligne, la didactique se livre donc à une autoévaluation constante en remettant en cause les acquis de la méthodologie en place, afin d'améliorer le processus d'apprentissage. L'échec partiel ou total des stratégies mises en place déclenche le besoin de changement méthodologique même si d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques, etc.) peuvent influencer également le processus de changement.

Depuis le XIX^{e} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Toutefois, on ne peut pas définir d'une manière précise la succession chronologique des méthodologies étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente.

Comme l'indique Puren C. (2013 : 26-34), les méthodologies surgissent parfois comme réaction aux méthodologies précédentes (c'est le cas de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle) ou bien comme de simples ajustements méthodologiques (c'est le cas de la méthodologie active par rapport à la méthodologie directe) ou encore comme une reformulation plus profonde faisant appel à d'autres théories de référence comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la politique, etc. (c'est le cas des méthodologies audiovisuelle et communicative).

En outre, ces changements découlent principalement des objectifs de l'enseignement/ apprentissage de la langue. Avec la prise de la langue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes, on avait des méthodologies pour l'enseigner. Dans le monde moderne, la langue est enseignée comme instrument de communication. Puren C. (1988 : 372) révèle qu'« *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* ». Ainsi, des théories pour y répondre ont été mises sur terrain.

Dans ce chapitre, nous revisitons l'approche communicative dont les orientations correspondent à l'objectif d'apprendre la langue en tant qu'outil de communication. Et puis, pour atteindre l'intercompréhension au cours de la communication, une autre approche, descendante de cette dernière a été pensée. Il s'agit de l'interculturel qui, selon Porcher L. (1996 :250), « *est au cœur des apprentissages communicatifs* ». Très récemment, avec l'émergence de la sociolinguistique en défaveur de la linguistique classique sous la considération de la langue comme « un produit social » (Saussure, 1916 : 298), la didactique se dote d'une nouvelle approche, la socio-didactique.

Avant de s'interroger sur les théories de son enseignement, il est indispensable de faire un point sur le visage du français au Burundi.

II.1. Statut du français au Burundi

Le français renferme une importance capitale dans la vie nationale du pays. Les différents textes et lois relatifs à l'aménagement linguistique fait comprendre que cette langue reste un canal indispensable pour le fonctionnement du pays ainsi que pour ses relations avec l'extérieur. Nonobstant, en ce qui est de son enseignement/apprentissage, même si pas mal de manuels semblent servir pour l'enseignement d'une langue étrangère, Cuq J. P. et Gruca I. (2003 : 197) soulignent que :

> « Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation ».

Alors, il nous faut nous arrêter pour observer de près les quelques définitions afin d'éclaircir les complexités de considération de cette langue car son usage et son enseignement font qu'il est difficile de la situer dans le rang de langue maternelle, celui de la langue seconde et de la langue étrangère.

En effet, pour y parvenir, évoquons tout d'abord les définitions de FLM, FLS et FLE telles que formulées par Cuq J.P.et Gruca I. (2003), les deux auteurs tous didacticiens chevronnés à qui nous devons un « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* » salué comme « *une sorte de décathlon de la pensée, une somme que nul ne pourra plus contourner* » par la revue Le Français dans le Monde.

II.1.1. Approche définitionnelle de LM, LS, LE

Cuq J.P.et Gruca I. (2005 : 93) précisent ce qu'est la langue maternelle. Pour eux,

> « On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique ».

De cette définition, sans faire beaucoup de balbutiements sur terme, il ressort que le français n'est pas mieux placé pour occuper la place d'une langue de première socialisation. De surcroît, en lisant entre les lignes du Projet de Politique Linguistique de décembre 2013, il est compris que la langue française selon la définition fournie ci-haut est loin d'être capable de se statuer en tant que langue maternelle.

La collocation langue seconde a deux acceptions. Cuq J.P.et Gruca I. (2005 : 95) reprennent la définition la plus stricte du livre de Cuq de 1991. Il désigne « *Le français parlé notamment dans les régions du monde (e.a. l'Afrique), où cette langue, tout en n'étant pas la langue maternelle de la majorité de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales* ». Le français y est donc une langue de scolarisation c'est-à-dire « tout système acquis chronologiquement après la langue première »

Pour mieux éclaircir, Cuq J.P.et Gruca I. (2005 : 96) expliquent que :

> « Le français langue seconde est un concept ressortissant des concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié ».

Dans cet éclairage, le chercheur dans le domaine doit marcher au pas de la tortue en opérant le jugement avec beaucoup d'ingéniosité. Si non, certains éléments peuvent lui amener à se presser dans ses concessions en affirmant qu'au Burundi, le français est une langue seconde.

Pour mener à bien le choix, l'on peut s'intéresser à l'explication du français langue étrangère tel que défini par Cuq et Gruca dans le Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.

Les mêmes auteurs (2005 :93) abondent dans le sens que :

> « Le français est une langue étrangère pour tous ceux qui ne le reconnaissant pas comme langue maternelle entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs ».

A la lecture critique de ces définitions, il se dégage que, vu le rôle que joue le français au Burundi, sur base de son statut dans le système éducatif, son enseignement pour ne citer que ceux-là, le choix reste problématique.

Au vu de cette complexité de trancher pour le choix, nous restons convaincus qu'une analyse fondée sur les critères de définition du FLS et du FLE, peut déboucher à un choix aisé.

II.1.2. Critères de définition de LM, LS, LE

L'étiquette de FLM, de FLS ou de FLE dépend de plusieurs facteurs : l'endroit ou le pays concerné, le statut politique accordé au français, l'environnement dans lequel évolue la langue, le degré de sa valorisation sociale, son statut psycholinguistique et sociolinguistique.

Voici, sous forme de tableau, les critères généralement pris en compte pour trancher cette question :

Critères de définition du FLM, du FLS et du FLE[9]

Facteurs	**FLM**	**FLS**	**FLE**
Localisation	France, Québec, Belgique, Suisse	Anciennes colonies françaises et belges, DOM/TOM	Tous les autres pays sans liens historiques avec le français
Statut politique	Langue nationale et officielle unique	Tantôt officielle, tantôt co-officielle, d'administration, véhiculaire, d'éducation, etc.	Pas de statut politique quelconque
Environnement	Tout l'entourage ou presque utilise la langue	Une partie de l'entourage utilise régulièrement la langue	La langue n'est utilisée que dans des endroits restreints, par exemple à l'école
Valorisation sociale	L'apprentissage est obligatoire et il est socialement valorisé	Valorisation sociale doublée d'un sentiment de perte d'identité	Pas de valorisation particulière mais l'apprentissage est bien vu
Statut psycholinguistique	Langue du terroir, avec une forte charge sentimentale	Langue non maternelle rendue incontournable par son statut socio-politique	2ème, 3ème ou 4ème langue sans attachement sentimental
Statut sociolinguistique	Langue dominante dans toutes les activités quotidiennes, au public comme en privé	Langue non maternelle pourtant très utilisée surtout dans le secteur institutionnel	Langue extérieure à la société, sans aucune ambition de concurrencer la langue maternelle

En effet, malgré la valeur ajoutée de ces critères, nous restons toujours dans un dilemme de trancher.

Primo, si nous nous référons au critère de statut politique, il ressort que le français a bien joué son plein rôle pour mériter la posture de langue seconde. Il est impensable d'ignorer qu'il demeure la seule langue co-officielle, d'administration et d'éducation au Burundi.

[9] Ce tableau des critères est l'œuvre de Melchior Ntahonkiriye dans son cours de Aspects Sociolinguistiques et Didactique du Plurilinguisme, Master2, DFLE

Secundo, en tenant compte de la localisation du Burundi, il se range dans les anciennes colonies Belges qui doivent ipso facto présenter un lien historique avec le français et de ce fait, ce dernier devrait se positionner comme langue seconde.

Mais vu une situation linguistique particulière que le Burundi présente par son unicité de langue au niveau national, cette langue de Molière n'a jamais été présenté dans le souci d'intervenir comme langue seconde.

Tercio, au niveau de son environnement social, cette langue reste étrangère sans encrage dans la vie des parleurs car aucun groupe social ne l'utilise régulièrement dans la communication.

Même si nous avons déjà souligné que c'est la langue officielle, dans la vie politique par exemple, « la conception se fait en français, l'exécution en kirundi»[10], ce qui nous amène à conférer à cette langue le statut de langue étrangère.

Quarto, en ce qui est de sa valorisation sociale doublée de son statut psycholinguistique, il n'y a pas de valorisation particulière au français mais l'apprentissage est bien vu.

Aussi, psycho-linguistiquement, elle est la langue non maternelle mais ses statuts les rendent incontournables mais restant toujours la deuxième langue sans attachement sentimental.

Enfin, de son statut sociolinguistique, c'est une langue non maternelle pourtant très utilisée surtout dans le secteur institutionnel mais vu sa nombre d'enseignants d'utilisation sans parler de son niveau de maîtrise, elle a moins d'ambition de concurrencer la langue maternelle.

De toutes ces considérations, il ressort que compte tenu de ces critères ci-haut mis en exergue, les locuteurs se situent davantage à la croisée du FLS et FLE. Et d'ailleurs, partant de ses analyses sur l'usage du français au Burundi, Neveu J.D. (2006 :6) affirme que le français au Burundi, …se situe à la croisée du FLS (langue non maternelle, 2ème position, langue de l'école et de l'administration) et du FLE (pas de français en dehors de l'école).

[10] République du Burundi, 2013, p. 8

II.2. Approche communicative

Pour situer l'approche communicative dans la chronologie des méthodologies de didactique du français, on peut estimer qu'elle s'est développée depuis les années 70-80. Elle s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audio-visuelles, même si elles ont constitué une avancée non négligeable par rapport aux méthodes traditionnelles et ont permis à certains publics d'apprendre efficacement une langue étrangère.

Bérard E. (1991 : 20) cite les facteurs du développement de l'approche communicative à connaître:

- une critique, tant au niveau des principes théoriques que de la mise en œuvre, des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audiovisuelles (MAV),
- une diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines,
- l'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement,
- une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe.

II.2.1. Compétence de communication

L'approche communicative recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication. La compétence de la communication représente un des premiers postulats de cette approche. Plusieurs auteurs ont donné la conception qu'ils ont de cette notion.

A titre illustratif, on peut citer :

Hymes Dell H. (1984 : 17-118) qui, en consacrant son travail à l'ethnographie de la communication constate que « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi* ». Autrement dit, en cas de communication, l'auteur n'ajoute que l'enfant dès son bas âge « *acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de paroles et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions* ».

Cette idée a été renforcée par Bachman c., Lindenfeld J., Simonin J. (1981 : 53) qui pense que « *Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique: il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social*.»

Ainsi, à la définition initiale de Hymes Dell (1984) d'autres didacticiens ont défini la notion. Nous citerons entre autres Canale M., Swain M. (1980 : 28) qui définissent la compétence de communication en empruntant les trois compétences principales à savoir la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique.

Dans les mêmes marges, les auteurs expliquent que la compétence sociolinguistique inclut une compétence socioculturelle (connaissance des règles sociales dans un groupe donné), une compétence discursive (maîtrise des différentes formes de discours) tandis que la compétence stratégique comprend l'ensemble des stratégies de communication. Ces dernières permettent de compenser les ratés de la communication tout en précisant que ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique.

La compétence stratégique doit donc, pour Canale et Swain(1980), être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une LE puisqu'elle permet de combler les lacunes des deux autres compétences. Et Moirand S. (1982 : 20) donne une définition plus précise et plus complète de la compétence de communication en identifiant quatre composantes:

> « Une composante linguistique ..., une composante discursive, c'est-à-dire 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 leur relation et enfin 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 proposition de Moirand (1982) a retenu notre attention pour trois raisons : tout d'abord parce qu'elle correspond à la vision que nous avons de la compétence de communication, ensuite parce que cette typologie est simple et facile à interpréter mais aussi, et surtout, du fait que les autres auteurs peuvent s'y retrouver et, enfin, 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 communicationnelle en didactique des langues.

Pour Bérard E. (1991 : 20), les différentes définitions fournies par les différents auteurs peuvent être schématisées de la manière suivante : COMPÉTENCE DE COMMUNICATION (CC).

Pour Hymes, CC = règles linguistiques + règles d'usage
Pour Canale et Swain, CC = CL + CS + CST.
Pour Sophie Moirand, CC = CL + CD + CR + CS. + Actualisation (phénomènes de compensation, stratégies individuelles de communication).

II.2.2. Centration à l'apprenant, force et innovation de l'approche communicative

Aujourd'hui, l'expression de la centration sur l'apprenant est l'une des plus évoquées depuis une trentaine d'années et la plus conseillée. La centration sur l'apprenant vient du mouvement constructiviste dans les années 80, elle est à l'encontre de la grammaire universelle de Chomsky.

Tout d'abord, il faut comprendre ce qu'on entend par « la centration sur » en didactique. Pour nous faire une idée sur la stratégie, Borg S. (2001 :10) nous guide. Pour lui, « *Il s'agit tout simplement de désigner une dominante dans l'acte éducatif, de localiser la polarisation pédagogique et de cibler où ladite "force" prend sa source et par où chemine le message au sein de l'enseignement que l'on dispense* ».

Dans cet entendement, le rôle de l'enseignant doit s'inscrire dans la pédagogie de la centration sur l'apprenant et son savoir ce que Galisson R. (1982 :58) explique dans ces termes : « *Les professeurs ont la lourde tâche d'appliquer les programmes et de suivre les instructions en vigueur tout en essayant de répondre aux intérêts et aux goûts des élèves qui leur sont confiés* ». Selon lui, l'enseignant est un guide, son rôle est la présentation du programme, et le partage du savoir.

Dans ce positionnement, l'apprenant doit être autonome dans son apprentissage, c'est lui qui va réaliser son propre savoir, il est mis au centre de son apprentissage.

La nouvelle méthode des années quatre-vingt dite approche communicative vise à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication, son but est de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, et l'enseignant reste juste son guide.

Mettre l'apprenant au centre de son apprentissage en lui faisant un acteur actif, constructeur de son savoir tout en changeant le statut de l'enseignant qui n'est plus le détenteur de tout savoir mais plutôt le guide de l'enseignement est une innovation de l'approche communicative.

Avec cette approche, l'objectif est de rendre l'apprenant plus autonome et plus responsable de son apprentissage car il n'est plus cet élément qui reçoit passivement. Cette approche représente une responsabilisation de l'apprenant accompagnée d'une conscientisation de son apprentissage.

Pour Meirieu P. (2020 :2), dans la « pédagogie centrée sur l'apprenant », on mettrait en place des « contrats » à partir d'objectifs négociés, avec le souci constant d'impliquer chacun dans la démarche, de le rendre « actif » et de le faire participer à sa propre évaluation. Il ajoute que cette dernière a ainsi le mérite de rappeler inlassablement qu'il convient de « se mettre à la portée » de celui que l'on veut éduquer, non pour renoncer aux exigences éducatives et s'abîmer dans la contemplation béate des aptitudes qui s'éveillent, mais pour travailler, au quotidien, à une véritable formation de la personne.

II.2.3. Principes du modèle de la compétence communicative

Malgré la diversité de conception de ce que devrait être le modèle de la compétence communicative, Bérard E. (1991 : 28-30) propose les principes que devrait comprendre un modèle de ladite compétence. On peut citer celui de :

- Enseigner la compétence de communication en installant chez l'apprenant de la langue les composantes de la compétence communicative ;
- Travailler les différentes composantes de la compétence de communication en les faisant intervenir simultanément sans oublier de penser sur leur relation ;
- Travailler sur le discours comme support d'enseignement privilégié permettant selon le même auteur d'« intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation/d'un texte, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication » ;
- Privilégier le sens en essayant de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement ;

- Enseigner la langue dans sa dimension sociale en accordant le rôle aux variétés sociolinguistiques tout en faisant la langue un objet social à travers la matière d'enseignement.

II.2.4. Communication en classe de langue

Tout en s'inscrivant en faux contre Courtillon J. (1981 : 87) qui stipule que : « *De nombreux méthodologues contestent le fait qu'il puisse y avoir une communication réelle en classe de langue en affirmant que la classe sera toujours le lieu de la communication didactique* », Bérard E. (1991 : 49) se range à la position de ceux qui pensent que : « *la classe de langue est un lieu où se jouent des rapports sociaux (rapports de savoir, de pouvoir) comme dans d'autres situations de communication*. »

Ainsi donc, pour toucher à cette communication, méthodologiquement, l'enseignement doit tout faire à ce que :

- les documents de travail introduits dans la classe seront proches de ceux que l'on trouve dans la vie courante;
- le type d'activités proposées aux apprenants se rapprochera des types d'échanges qui existent dans la réalité. Le problème est peut-être plus de savoir comment les activités proposées dans la classe permettent à l'apprenant de s'insérer dans la communication réelle ;
- la manière de structurer le groupe, d'instaurer des rapports entre l'enseignant et les apprenants, les apprenants entre eux, aura sans doute un rôle important à jouer dans la mise en place de réseaux de communication au sein du groupe-classe.

II.2.5. Points forts de l'approche communicative

Tout en reconnaissant quelques faiblesses enregistrées au cours de la mise en application de l'approche communicative à savoir le rapport flou qu'elle entretient avec les disciplines de référence (linguistique - pragmatique - analyse de discours - psycholinguistique - sociolinguistique) et l'ignorance de la relation langue-culture de certains programmes d'enseignement qui nuise à l'interaction avec l'autre, cette approche se dote des atouts indispensables pour son enracinement dans le domaine de didactique des langues.

Bérard E. (1991 : 61) en cite quelques-uns :

- Tout tend dans l'approche communicative à se rapprocher de la réalité et à donner à l'apprenant accès à cette réalité de la communication en langue étrangère le plus rapidement possible ;

La dynamique qui se crée dans cette relation entre apprentissage et possibilité de se confronter à la réalité constitue un point-clé puisqu'il s'agit d'acquérir un savoir-faire en langue étrangère et dans une certaine mesure un savoir-être. Ceci suppose que le contact avec la langue étrangère soit possible, mais ce contact peut se réaliser sous des formes très différentes selon la situation (contacts avec des natifs, avec les médias).

- Le deuxième atout de l'approche communicative tourne autour de la motivation : motivation de l'enseignant, parce qu'il a une responsabilité au niveau du choix des documents, de la programmation des activités, parce qu'il fait varier les modes de travail, les activités et documents. Mais surtout motivation de l'apprenant par la confrontation permanente avec le réel: intérêt des documents, variété, et possibilité d'investir ses acquisitions au niveau de la compréhension d'abord puis de l'expression ;
- Mais le facteur le plus positif est l'investissement des apprenants dans leur apprentissage, dans la gestion du travail de la classe. Une participation active qui va dans le sens de l'autonomie, une responsabilisation des participants, du groupe a un effet bénéfique sur l'apprentissage. Il s'agit alors d'un fonctionnement de type contractuel entre apprenant et enseignant. Cet aspect de l'approche communicative, implication de l'apprenant dans son apprentissage, est un facteur moteur à condition que le dispositif de travail permette réellement de le mettre en place.

II.3. Approche interculturelle

Consécutivement à la naissance de l'approche communicative, l'apparition de l'interculturel se situe autour des années 1970. L'interculturel est à l'origine un terme anglais « cross-cultural » apparu dans les sciences sociales à la suite de la recherche entreprise par l'anthropologue G.P. Murdock, qui a développé le Cross-Cultural Survey. Après pas mal de décennies, il est introduit en Europe comme une création française s'inscrivant dans une politique de scolarisation des enfants issus de l'immigration avant d'être répandu dans d'autres domaines.

II.3.1. Essaie de définition

L'interculturel a reçu différentes définitions selon différents auteurs. Juste après sa naissance, Alber J.L. et J.F. de Pietro (1985 :11) écrivent :

> « L'interculturel revient à confronter des systèmes culturels différents et à en définir projectivement les modalités de la rencontre. Il s'agit de recenser des différences et des similitudes afin de prévoir les problèmes qui pourraient surgir au cours des contacts, mais aussi les conditions d'une rencontre réussie et d'un enrichissement mutuel. Cette approche revient donc à considérer les cultures comme des systèmes constitués, clairement délimités et séparés les uns des autres ».

Sur prolongement et à l'appui des définitions déjà fournies par ces prédécesseurs, Verbunt G. (2011a: 9) donne la version de l'interculturel qui, de notre avis, semble très appliquée aux sciences sociales. Il explique ses propos en ces termes :

> « 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 socio diversité analogue au respect de la biodiversité...toutes ces aspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble ».

Cette définition a, selon nous, le mérite d'être applicable à tous les domaines sociaux et/ou disciplinaires où l'interculturel se veut nécessaire et trouve sa place. Dans cette définition l'interculturel est considéré comme un horizon, c'est-à-dire comme un regard vers l'avant, comme un espoir, il est défini également comme une gymnastique ce qui veut dire qu'il représente un effort pour les individus en contact et, enfin, il est défini comme un projet qui permet de prévenir les conflits et qui facilite le vivre ensemble.

L'interculturel est un sujet interdisciplinaire dont ont besoin ou font appel plusieurs domaines y compris la didactique des langues comme le remarque Byram M. (1997 : 3) qui écrit que « *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* ». Cela signifie que l'interculturel reste inclus dans la didactique des langues étrangères.

Ainsi, étant confiant aux écrits de Clanet C. (1993:22), le mot « interculturel » a été utilisé pour la première fois en pédagogie au début des années 1980 par l'UNESCO et désigne *« un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact, ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent »*

II.3.2. Principes de l'éducation interculturelle

Le document de l'Unesco datant de 2006 dresse les principes directeurs de la formation en interculturel. Pour cet organisme, l'éducation interculturelle vise à :

- respecter l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté ;
- dispenser à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société ;
- dispenser à tous les apprenants les connaissances, attitudes et compétences qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethniques, sociaux, culturels et religieux et nations ;

L'analyse minutieuse des principes d'éducation interculturelle proposés par l'Unesco renforce l'idée selon laquelle l'approche interculturelle n'est pas seulement la connaissance d'une autre culture, notamment la culture cible, mais plutôt un travail qui commence par la connaissance et la prise de conscience de soi même, de sa propre culture et de son environnement ou lieu d'habitation. En effet, les deux premiers principes sont centrés sur l'apprenant, sa culture et son milieu et c'est seulement le troisième qui introduit l'élément étranger, l'autre culture.

II.3.3. Typologie d'interculturel en classe de LE

Ayant déjà défini l'interculturel, nous esquissons les types d'interculturel qui se présentent en didactique des langues étrangères.

En effet, parmi une liste longue des auteurs qui ont produits la typologie d'interculturel, seules deux ont retenu notre attention.

Premièrement, Demorgon J. (2004 :23) distingue deux types d'interculturel à l'instar du factuel et du volontaire.

D'après lui, on peut parler d'interculturel factuel lorsque les acteurs humains, avec leur culture, sont en relation ; cette relation, sous toutes ses formes, est nécessairement interculturelle sans pour autant voulue comme telle tandis que l'interculturel volontaire est clairement énoncé et voulu comme tel comme par exemple, selon le même auteur, lorsque se développe un ensemble de disciplines visant à permettre de meilleures relations entre personnes, groupes et sociétés de cultures différentes.

Cette typologie est intéressante car elle offre deux interprétations pour les classes de langues étrangères.

En partant 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.

Aussi, il est également considérable qu'il s'agit d'un interculturel volontaire dans la mesure où, normalement, 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 directement ou indirectement éveiller, chez les apprenants, une conscience interculturelle.

Dans le même visionnement, en seconde lieu, Dumont R. (2008 : 184) propose un autre type qui considère aussi l'existence de deux types d'interculturel : un interculturel « en action » et un interculturel « en représentation ». Le premier suppose « 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 ».

Cette dernière nous intéresse à plus d'intérêt car en plus qu'elle met en ébullition la communication interculturelle dont prône actuellement la didactique des langues étrangères, elle répond également aux faits qui se produisent dans les classes de langue.

II.3.4. Compétence interculturelle

Thiéblemont-Dollet, S. (2006 :55) tout en citant Vatter, C. énumère trois qualités qu'implique la compétence interculturelle. Il s'agit :

- d'un niveau de connaissances, qui comprend des informations sur la culture d'origine et sur celle du pays d'accueil, sur les règles de communication, sur le contexte situationnel et les attentes dues à des normes de discours et de comportement qui déterminent l'interaction avec des membres d'une autre culture. Pour dialoguer efficacement avec d'autres cultures, il faut se documenter sur elles, apprendre quels sont leurs symboles, leurs héros et leurs rituels. Et même si nous ne partageons pas leurs valeurs, tente de comprendre en quoi elles diffèrent des nôtres ;

- d'un niveau de capacités (ou soft skills) affectives, qui relève des compétences communicatives et sociales et se réfèrent à la performance concrète réalisée dans une situation d'interaction interculturelle ;

Elles comprennent également l'intégration de la perspective de l'Autre en fonction de ses propres jugements et raisonnements ;

- et de la motivation positive d'une personne pour s'engager dans des situations interculturelles.

II.3.5. Communication interculturelle

La communication interculturelle est établie quand l'émetteur et le récepteur appartiennent à des cultures différentes et qui véhiculent des représentations, des valeurs, des codes, des styles de vie et des manières de penser propres à chaque culture. Plus concrètement, ce processus se produit, selon Y. Kim et B. Ruben cités par Thiéblemont-Dollet, S. (2006 :81) quand les règles de codification et d'interprétation sont significativement différentes en raison des appartenances culturelles. La communication implique que ce qui véhicule et médiatise les relations entre les cultures s'appuie sur des individus. Dès lors, la recherche en communication interculturelle doit inclure les variables interpersonnelles de chaque individu impliqué.

La communication interculturelle entraîne deux réactions chez les personnes en contact :

- les processus affectifs et sociocognitifs face à l'altérité : malaise, peur, rejet, curiosité, attirance, catégorisation, attribution, production de stéréotypes, ethnocentrisme ;

- les relations hiérarchiques implicites ou explicites qui s'instaurent entre groupes et ont un impact sur la communication.

La communication interculturelle sans heurt et positive a pour présupposé la compréhension progressive de la culture étrangère. L'objet de l'apprentissage interculturel est pour une part la culture étrangère, pour l'autre le processus de compréhension de cette culture étrangère y compris tous les autres facteurs qui la composent.

II.3.6. Objectif de l'enseignement de l'interculturel

L'objectif principal de l'enseignement de la dimension interculturelle n'est pas simplement la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné mais plutôt l'élaboration des outils indispensables pour la réussite de la communication.

En réalité, comme le pense Byram M. et al. (2002 : 16), le travail autour de cette dimension interculturelle se donne pour but :

- d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles ;
- de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine ;
- de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication ;
- d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent.

II.3.7. Méthodes d'approche interculturelle

Comme tant d'autres approches, l'approche interculturelle se dote des méthodes indispensables pour l'acquisition des contenus qu'elle véhicule. Blanchet P. (2004 : 3) stipule qu'elle se réalise à la fois par l'adoption d'une "posture intellectuelle" (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses).

Ainsi, le domaine éducationnel et notamment la didactique des langues étrangères connait plusieurs propositions méthodologiques de la mise en place de l'approche interculturelle mais le recensement des méthodes d'approches réalisé par Collès L. (2006 :3-8) a attiré notre attention par, nous semble-t-il, son exhaustivité et par la prise en compte de différentes sensibilités déjà instituées par Blanchet.

Dans ses écrits, cet auteur dresse une liste de cinq approches, s'inscrivant dans le domaine de l'enseignement des langues, qui sont entre autres : approche par représentations et stéréotypes, approche par le choc culturel, approche par le texte littéraire, approche pragmatique ou interactionniste et approche linguistique.

II.3.7.1. Approche par représentations et stéréotypes

Cette approche repose sur l'idée que les représentations sont une passerelle pour une pratique interculturelle de l'enseignement des langues. A la suite des considérations de Zarate, l'initiateur de ladite approche en classe de langue, Collès L. (2006 : 3) considère que « *les représentations permettent de problématiser la relation entre culture maternelle et culture étrangère et que la découverte, puis la confrontation de diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue abouti à une réflexion sur les stéréotypes* ».

Dans cette perspective, les enseignants doivent identifier et analyser les représentations nationales et étrangères afin d'étudier et de comprendre les mécanismes de leur création.

II.3.7.2. Approche par le choc culturel

Appelée par Collès (2006) « *approche par les heurts ou les contentieux* », dans le cadre d'une approche interculturelle, le choc culturel est utilisé comme un moyen par lequel les apprenants pourront prendre conscience des différences culturelles et apprendre à les valoriser.

En effet, en tant que méthode, le choc culturel comprend, selon Cohen-Émerique, M. (2013 : 8), trois phases et une grille d'analyse.

La première phase est celle du repérage, de la présentation ou de l'expression du choc ; la deuxième phase est celle de l'analyse qui est faite en petit groupe à l'aide de la grille et, enfin, durant la troisième phase, chaque petit groupe présente son travail d'analyse dans un groupe plus large.

Dans une classe de langue, elle implique une transposition didactique où les apprenants et les enseignants repèrent ces chocs et les analysent ensemble afin que l'apprenant, selon Cohen-Émerique M. (1980 : 128), « *prenne conscience de son seuil de tolérance et de sa propre identité culturelle.* »

II.3.7.3. Approche par le texte littéraire

La piste d'exploitation des textes littéraires comme l'une des façons d'enseigner les langues dans une perspective interculturelle est partagée par un certain nombre de spécialistes en didactique des langues. A titre d'exemple, on peut citer Collès L. (1994 : 17) qui considère que les « *œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières des différents systèmes* ».

Le même auteur (2006 :5) relaye ses propos en avançant que « *les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde* »

C'est, nous semble-t-il, selon cette même perspective qu'Achard-Bayle (2001) considérait les textes littéraires comme étant l'un des lieux où les rapports entre la langue et la culture s'expriment le mieux.

II.3.7.4. Approche pragmatique ou interactionniste

Selon Collès L. (2006 : 5), cette approche est fondée sur l'idée selon laquelle l'approche interculturelle ne vise pas l'acquisition de connaissances encyclopédiques ou d'un savoir sur une culture donnée mais par contre revendique l'interaction qui se passe entre deux individus appartenant à des cultures différentes au cours de la communication.

En effet, méthodologiquement, selon Abdallah-Pretceille (1999), la perspective interculturelle est caractérisée par trois démarches : la démarche compréhensive, la démarche interactionniste et la démarche situationnelle et complémentariste. Que préconisent chacune de ces démarches et pourquoi intéressent-elles à la perspective interculturelle ?

Premièrement, avec la démarche compréhensive qui s'oppose à la démarche descriptive, il ne s'agit plus de décrire les situations ou les cultures mais de les comprendre.

A cet effet, une démarche interculturelle ne doit donc pas avoir pour objectif la description des cultures en présence, mais doit permettre aux individus de se comprendre ou de faire un effort pour comprendre l'autre car, toujours selon Abdallah-Pretceille (1999 : 63) :

« L'objectif est de rendre compte du fonctionnement instrumental de la culture, par opposition à sa valeur d'identification et de modelage des conduites et des comportements. La culture ou plus exactement les bribes ou les traits culturels sont utilisés comme instruments pour se dire, se présenter et non pas comme définition statique de soi. Cela interdit ou devrait interdire de fixer les individus, groupes ou événements à partir d'éléments culturels perçus dans l'absolu et hors contexte ».

Deuxièmement, on a affaire à la démarche interactionniste qui, pour Abdallah-Pretceille (1999), « *donne la priorité à la conception que les acteurs se font de la culture* ». En ce sens, les différences culturelles qui peuvent parfois expliquer des problèmes relationnels sont à analyser en lien direct avec une situation d'interaction car cette auteure (1999 : 64) considère que « *dans une situation de diversité culturelle, les codes ne peuvent pas être interprétés comme les signes d'une appartenance culturelle parce que les individus peuvent emprunter, durablement ou non, des codes culturels à d'autres groupes que le leur* ».

Et troisièmement, Abdallah-Pretceille, (1999) propose la démarche situationnelle ou complémentariste - où il faut partir du postulat considérant que « *les cultures sont actualisées par des individus dans un temps et un lieu, eux-mêmes marqués par l'histoire, l'économie, la politique, etc.* » avant qu'Abdallah-Pretceille, (1999 :65) étaye son propos en interpellant qu'« *il convient de s'interroger sur l'environnement, sur les conditions, sur les circonstances et ne pas se focaliser, uniquement, sur la variable culturelle* »

II.3.7.5. Approche linguistique

Parmi plusieurs pistes méthodologiques pouvant être classées dans l'approche linguistique de l'interculturel, on va parler des méthodes privilégiant une analyse linguistique des discours comme les propose Dervin (2010) ; mais aussi l'approche lexicologique de Galisson (1991) qui fait partie de cette catégorie et qui est, à notre avis, similaire à l'approche par la grammaire du sens et le travail sur les implicites proposés par Charaudeau (2005).

En effet, Dervin F. (2010 : 170) voit dans la perspective la capacité de « *faire ressortir la complexité dans l'apparente unicité (de l'identité) et de travailler sur les mises en scène, les identifications, les contradictions…* ».

De ce faire, l'auteur propose que l'on travaille sur les marques de subjectivité, les modalités, les déictiques et les pronoms s'intéressant aux mots choisis par le locuteur, en cherchant à comprendre la manière dont le locuteur se positionne face à ce qu'il dit.

Une autre piste qu'on peut exploiter dans cette approche linguistique de l'interculturel est l'analyse lexicographique. Développée par Galisson (1991), elle prend ses racines à la notion de « mots à charge culturelle partagée » trop développée par cet auteur.

Enfin, la dernière piste linguistique d'une approche interculturelle est, d'après Charaudeau (2005), la voie de la « grammaire du sens » qu'il avait définie quelques années auparavant (1992) de la manière suivante :

> « Le langage est donc à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois. Une grammaire du sens et de l'expression doit donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction : (i) des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer ; (ii) des enjeux communicatifs qu'ils révèlent et (iii) des effets de discours qu'ils peuvent produire ».

Selon Charaudeau (2005), cette conception de la grammaire associée à l'hypothèse qu'« *une langue exprime une certaine façon de découper le monde ou de construire une vision du monde* » devrait induire la didactique des langues à développer, chez l'apprenant, des capacités lui permettant d'accéder à la manière dont, dans une langue particulière, en l'occurrence le français, « *on se positionne face au temps et à l'espace » et à « modaliser les énoncés de façon à mieux persuader et séduire l'interlocuteur ou défendre une idée* ».

De la présentation de ces méthodes d'approche interculturelle, nous remarquons qu'il y a pas de frontière nette, entre elles, n'est pas étanche et qu'elles se recoupent et/ ou se croisent au cours de leur usage.

II.4. Approche socio-didactique

Les locuteurs d'une langue sont tout naturellement des acteurs sociaux qui interagissent dans la langue et par la langue. Ils sont perçus comme des agents qui, par le phénomène de la réappropriation de la langue dans le contexte du plurilinguisme, modifient la langue et influencés par la langue, loin de l'idéalisme du locuteur naïf et natif et de son fond linguistique préconstruit.

Cette ouverture du fait linguistique sur le contexte social fait toute la particularité de la sociolinguistique comme une linguistique tout court.

Ce rétablissement scientifique a par conséquent ouvert le champ de la linguistique sur des missions sociales par le traitement de questions relatives à la diversité linguistique, à la description de la covariance entre structure linguistique et structure sociale, au plurilinguisme et à l'enseignement des langues étrangères.

Justement, dans le champ de l'éducation, la sociolinguistique intervient et s'impose comme une science de la compréhension et une autorité de proposition d'intervention. Elle s'implique dans l'étude de questions relatives à l'identité, aux représentations, aux enjeux socioprofessionnels, à la stratification et à l'aménagement des langues pour construire des connaissances contextualisées guidant les interventions réformistes. Elle traite le fait didactique d'un point de vue sociolinguistique. Et cette alliance entre la sociolinguistique et la didactique des langues en contextes plurilingues a donné lieu à la constitution d'une interdiscipline nommée grossièrement « sociodidactique ».

Pour Cortier (2007), avec la sociodidactique, il est question d'une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle la sociolinguistique scolaire et la didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes.

L'approche sociodidactique observe et analyse les phénomènes depuis les points de vue didactique et sociologique, en s'attachant notamment aux croisements, interactions entre ces deux plans.

Elle prend en compte la façon dont l'environnement (les paramètres économiques, juridiques, géographiques, psychologiques, ethnologiques, historiques,…) œuvre à l'intérieur de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et, réciproquement, comment cette acquisition agit ou peut agir sur le social, le hors-classe. La perspective sociodidactique aborde les langues sous l'angle de leurs usages, en tant que pratiques sociales.

II.4.1. Essaie de définition de l'approche sociodidactique

La sociodidactique est née d'une coopération disciplinaire c'est-à-dire le croisement de regards sociolinguistiques et didactiques. L'approche sociodidactique est effectivement le résultat d'une solidarité disciplinaire entre la didactique des langues et la sociolinguistique. Elle émerge en mettant en œuvre une linguistique de terrain où l'empiricité est la seule garante de la construction de compréhensions situées.

La solidarité de ces disciplines aboutit bien entendu à une complexification de la recherche par l'interrogation des savoirs sociaux, des éléments du contexte, des enjeux socioprofessionnels et parfois des attachements identitaires.

Dans ce cadre bien distingué de la didactique, la sociodidactique s'est constituée comme un domaine de recherche qui pense l'enseignement des langues. Elle est définie par Rispail M. (1998 : 445) comme « *Une didactique de la variation, qui prenne en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des élèves* ». Le terme de sociodidactique, selon Rispail M. (2005 :100), fait référence à une « *(sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux* »

Dans cette effervescence des idées, il appartient à Blanchet P. (2012 : 15) de donner la conceptualisation de l'approche en précisant que :

> « L'approche sociodidactique est une théorisation spécifique de la didactique comme l'approche sociolinguistique est une théorisation spécifique de la linguistique : ce n'est pas une sous partie du champ qui se centrerait sur les aspects sociaux, c'est un point de vue social sur l'ensemble du champ, inscrit dans un projet global scientifique et épistémologique. Cela n'exclut pas d'autres points de vue mais ne s'y juxtapose pas : à la rigueur on pourrait parler de « superposition » des points de vue sur la totalité du champ, ou mieux, de tissage interdisciplinaire des points de vue là où c'est possible (car il y a bien sûr des contradictions irréductibles et irréconciliables entre certains points de vue sur la linguistique et/ou sur le didactique) ».

II.4.2. Quelques fondements de la sociodidactique

Pour Rispail M. et Blanchet P. (2015 : 102), le sociodidacticien doit avant tout étudier les spécificités du terrain qui le concerne.

La sociodidactique est en effet définie par Cortier C. (2016 :16) comme « *une didactique articulée aux contextes où à même de s'articuler [entre autres] à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques* ».

Elle ajoute même que : « *L'approche sociodidactique permet d'exercer la capacité des enseignants à observer/analyser leurs contextes d'un point de vue socioculturel et sociolinguistique* ».

Rispail M. et Blanchet P. (2015 :101) retiennent que cette approche se caractérise par « *l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues* » et « *par la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement* ».

Ces sociodidacticiens insistent beaucoup sur le fait qu'il est particulièrement indispensable de tenir compte des profils des différents acteurs concernés par les situations d'enseignement/apprentissage, et donc des apprenants, enseignants, inspecteurs, décideurs institutionnels, responsables, etc. et même les parents. Blanchet et Asselah (2008 : 66) parlant des paramètres conditionnant les représentations et les choix éducatifs au cours de la didactique d'une langue, proposent un essai d'énumération de cette pluralité de paramètres :

> « Les parents y ont leur place, comme les décideurs institutionnels, les formateurs et inspecteurs, les concepteurs de manuels ou les auteurs de manuels. C'est tout un tissu contextuel qui est visé, aux interactions riches et complexes, aux dynamiques à expliciter et aux tensions évidentes, qui vont bien sûr toucher aux politiques linguistiques et donc aux environnements politiques et idéologiques dans lesquels elles prennent place ».

Ainsi, Rispail M. et Blanchet P. (2015 : 102) qui partent de la conviction que « *l'expérience linguistique et didactique s'inscrit dans une expérience sociale plus large* », estiment que l'étude des pratiques langagières extrascolaires s'impose, car celles-ci « *entrent nécessairement en interaction avec leurs pratiques scolaires – qu'ils soient apprenants ou enseignants* ». Ils précisent néanmoins, qu'il est inconcevable de s'en tenir à ces pratiques et qu'il est nécessaire d'étudier, entre autres, « *leurs représentations des langues dans lesquelles ils évoluent* », et l'identité linguistique et langagière que créent l'« *enchevêtrement des langues en contact* ».

Cela les conduit à convoquer la notion de répertoire langagier. La prise en considération de ces fondements devrait conduire à penser à la didactique du plurilinguisme et particulièrement à la didactique convergente ou intégrée des langues.

II.4.3. Prise en compte du contexte en didactique

Dubois F. (2002 : 116) définit le contexte comme « *l'ensemble des conditions naturelles sociales et culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours*. » Il s'agit de la situation de communication dans laquelle les formes linguistiques prennent sens. Selon Cuq J. P. (2003 : 54) « *la notion de contexte désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place…* ».

Il y a ici référence à tous les facteurs qui sont en dehors de l'aspect linguistique et qui exercent un effet sur les productions langagières des acteurs de l'enseignement-apprentissage.

Il s'agit bien entendu de facteurs socioculturels, institutionnels, économiques ou politiques ce qui pourrait marquer une évolution de la notion telle qu'elle est investie dans le champ de la didactique.

En sociodidactique, la notion de contexte s'est acclimatée et est devenue productive. Dans ce sens, Blanchet P. et Rahal A. (2009 :12) donne des précisions dans ce sens :

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

Ainsi, pour Freire P. (2006 : 82) « *Enseigner exige l'appréhension de la réalité* ». Cela signifie que l'enseignant doit appréhender l'environnement de la situation d'enseignement-apprentissage à contrario de certaines approches didactiques qui éludent l'environnement dans leur approche des phénomènes, la socio-didactique s'appuie en premier lieu sur l'environnement de la classe, les caractéristiques du contexte abordé.

Elle met ainsi en œuvre la conviction de Gajo L. et Mondada L. (2000 : 23) que « *l'acquisition n'est pas définie par des processus cognitifs universels et abstraits, donc décontextualisés, mais par des processus qui s'ajustent, s'adaptent constamment pour être le plus adéquats possibles aux situations sociales où ils se déroulent : ils sont donc situés* ».

Celle-ci envisage selon Miled Z. B. (2003 : 202-203) que :

> « L'opportunité d'une contextualisation didactique […]. La première hypothèse générale, de type épistémologique, est celle qui consiste à plaider pour une approche pédagogique fortement inspirée du contexte d'enseignement/apprentissage tout en précisant que cette spécificité ne signifie ni cloisonnement ni assujettissement à des besoins ponctuels et conjoncturels ; elle suppose une meilleure prise en compte des exigences propres à une situation d'enseignement/apprentissage ».

Et cela étant, nous sommes en accord avec Blanchet qui pense que le processus central de contextualisation didactique consiste dans un premier temps en : « *une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique* », à travers notamment l'étude des pratiques des enseignants et des apprenants et de leurs représentations (Blanchet, 2009-a).

Il renforce ses propos en signalant que de cette compréhension « *découle une recherche en didactique, une didactologie, qui doit être elle-même contextualisée dans ses repères, ses objectifs, ses méthodes, ses implications et ses interventions*» avant d'être complété par Marcel J.-F., et Rayou P. (2004 : 14) qui pour eux, le concept de contextualisation défend la nécessité d'étudier les pratiques pédagogiques dans leurs interrelations avec les environnements de leurs actualisations.

Conclusion partielle

Pas de conclusions en cours de route, seulement quelques remarques finales.

La première partie, théorique, permet de situer notre étude par rapport à la problématique posée. A travers ses deux chapitres, nous avons un cadre théorique indispensable pour notre recherche.

Dans le premier chapitre, à part des éclaircissements faits à l'endroit des concepts pivots de la recherche apparentés à notre sujet, il nous a été une occasion de revisiter de façon historique les grandes dates caractéristiques de la production littéraire burundaise de langue française ; de découvrir les supports jusque-là ignorés, pouvant servir grand-chose dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi.

En outre, le second chapitre qui fixe un regard hors du commun sur les approches en vogue nous a amené à implémenter quelques approches contemporaines utiles dans la didactique d'une langue en mettant du focus sur la culture de l'apprenant et la culture-langue. Trois approches à savoir l'approche communicative, l'interculturel et la sociodidactique ont été développées dans cette étude.

Nonobstant, sans s'atteler à l'énigme de savoir si la théorie précède la pratique ou vice-versa ; énigme similaire à celle de l'œuf et la poule, nous trouvons déraisonnable de se limiter aux théories de différents auteurs qui ont attiré notre attention sans les confronter à la réalité du terrain. C'est dans cette logique que nous décidons de consacrer la deuxième partie, pratique voire méthodologie, à la collecte des données du terrain et à leur interprétation.

Deuxième Partie : CADRE METHODOLOGIQUE ET PRATIQUE

La première partie nous a permis de revivre les grandes idées, les motivations et les conceptions des auteurs qui ont intervenu sur le sujet de la didactique des langues en général et du FLE en particulier, il vient un moment de la deuxième partie dont son but est de nous faire l'état des réalités du terrain. Comme la première, cette partie comprend deux chapitres. Le premier tient à indiquer les pas empruntés et les techniques mises en œuvre pour la réalisation du travail de terrain. Le second présente sous l'empreinte des commentaires les points de vue des enseignants du français sur la dimension culturelle comme facteur clé dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi.

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Tout travail de recherche scientifique exige le suivi d'une certaine méthodologie de recueil d'informations. Encore plus, la définition du chemin suivi joue un rôle prépondérant dans la fiabilité des résultats rendus. Ainsi, il faut préciser la méthodologie que nous avons empruntée dans la réalisation du présent travail.

En plus de recherche documentaire, cette recherche a bénéficié d'une enquête sur terrain. Cette dernière a pour importance d'aider le chercheur à collecter les données nécessaires pour son argumentaire. Sur ce point, tout en reprenant les termes de Mucchielli Y. R. (1975 : 5), nous tenons à préciser que : « *Le terme d'enquête n'a évidemment rien de commun avec l'enquête policière ou judiciaire, et doit être pris ici au sens de recherche d'informations, ou de quête d'informati*ons ».

Ainsi, dans ce chapitre, il est question de montrer les méthodes et techniques qui nous ont aidées au cours de la collecte des informations pour aboutir aux résultats de notre recherche. Il s'agit entre autres du choix des instruments de recherche, de la détermination de la population d'enquête et de la circonscription du lieu d'enquête.

Dans l'enquête sur terrain, l'accent est mis sur les enseignants de français de la seconde au post-fondamental section Langues. Cela nous a poussé à élaborer un questionnaire d'enquête des enseignants et nous nous sommes ensuite rendus sur terrain pour collecter les données.

III.1. Choix des instruments de recherche

Lors de recueil des informations, plusieurs méthodes peuvent être recourues. A ce sujet, DéKételé JM. et Roegiers X. (2016:12) mettent au courant de l'existence de quatre principales méthodes de recherche à savoir « *la pratique de l'interview, l'observation, le recours à des questionnaires et l'étude des documents*.»

A ces dernières méthodes, ajoutons l'expérimentation qui est aussi une méthode de recueil d'informations par l'implication effective du sujet chercheur. Elle permet de tester l'efficacité de la nouveauté du travail.

En effet, chaque méthode a ses atouts et des défaillances. A titre illustratif, pour l'observation, le concerné peut changer d'attitude ou de pratique puisqu'il se sent observé et pense qu'il va être évalué par la suite.

Pour l'interview, l'enquêté peut fournir une information biaisée comme le dit Tirelli G. (1964 :46), que « *la personne interrogée peut revêtir plusieurs masques et peut ne pas être ouverte conformément à la manière de percevoir, de répondre et de se comporter.* »

Néanmoins, il est inutile de classer ces méthodes par ordre croissant de mérite, car ce qui est important pour le chercheur, est le choix d'une méthode en fonction du sujet de recherche, de la population à laquelle il s'adresse et du type d'informations dont il a besoin. Ce qui laisse admettre que le choix de la méthode à utiliser dépend du type d'informations recherchées, les informateurs ainsi que la nature du sujet à traiter.

C'est ainsi qu'après l'analyse de la nature du sujet, en plus de l'entretien avec les enseignants, nous avons opté d'allier l'analyse documentaire à l'enquête par questionnaire pour aboutir à des données quantitatives.

III.1.1. Entretien

Selon le dictionnaire Larousse, l'entretien désigne une conversation entre deux ou plusieurs personnes sur différents sujets. Les personnes peuvent être des amis, des membres de la famille ou autres.

Au sens scientifique, l'entretien est une méthode de recherche et d'investigation. Grawitz M. (2001 : 591) définit l'entretien de recherche comme « *un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé ».*

A propos de cette méthode Quivy R. et Van Campenhoudt L. (2017 :352) signale qu'elle permet *« l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences* ».

En outre, l'entretien a le mérite d'être rapide, d'offrir plus de possibilités d'évaluer la compréhension du répondant et son interprétation des questions, de même que de clarifier toute ambiguïté au sujet du sens d'une question ou d'une réponse et d'établir une relation de confiance avec le répondant et de mieux obtenir des réponses à des questions auxquelles le répondant pourrait par ailleurs hésiter à répondre ou à répondre franchement en cas de questions délicates.

Au cours de la recherche, la phase de l'entretien consistait à mener de multiples échanges avec les enseignants du français au post-fondamental. En plus de confiance et familiarité gagnées, nous avons eu à collectionner les différents points de vue des enseignants en ce qui concerne l'enseignement du français. Ensemble avec eux, nous avons eu l'idée sur la pertinence du sujet dans le cadre éducationnel burundais. Ainsi, l'ouverture des horizons de ces entretiens nous ont fait constater le fondement du sujet face aux représentations que nous en avons par rapport à notre domaine de recherche.

III.1.2. Méthode documentaire

Dans l'intention de renforcer et d'orienter notre réflexion et ainsi éviter de nous enfermer dans nos propres représentations sur le sujet, une méthode documentaire trouve sa nécessité. En s'inspirant de Aktouf O. (1992:107), nous avons répertorié et consulté des documents les plus spécifiques et les plus spécialisés possibles par rapport à notre sujet de recherche.

Aussi, la méthode documentaire a été réalisée sur les manuels pédagogiques utilisés dans l'enseignement du français en seconde post-fondamentale ; sections Langues. Il s'agissait de mener une lecture critique des manuels des apprenants et le guide de l'enseignant de seconde Langues pour s'enquérir de la place accordée à la culture de l'apprenant dans l'enseignement du français.

III.1.3. Questionnaire d'enquête

Le questionnaire est un instrument de recherche ayant pour base une communication écrite entre le chercheur et l'informateur ou l'enquêté. Il maintient la communication entre les acteurs de l'enquête.

Aussi, la méthode de recherche par questionnaire d'enquête rentre dans la catégorie des méthodes qui associent la population d'enquête dans la réalisation du travail perçues comme des méthodes participatives.

Ces dernières ont l'importance de permettre aux enquêtés de se sentir impliqués dans le travail et partant, de fournir de vraies informations sur les questions posées.

De notre part, le choix de cette méthode a été justifié par quatre raisons à savoir :

- Le profil de notre population d'enquête : nous avons confiance aux enseignants de français en seconde post fondamental, section Langues ayant généralement un niveau universitaire qu'ils disposent des compétences indispensables pour lire et comprendre le français du questionnaire et enfin pouvoir répondre par écrit au questionnaire.

- La disponibilité de notre population d'enquête : suivant leurs exigences professionnelles, il est évident que les enseignants n'ont pas généralement de temps libres quand ils sont au travail. S'ils ne dispensent pas des leçons, ils préparent les leçons ultérieures sans oublier de toujours passer à la correction des copies d'interrogation ou des devoirs. C'est pour cette raison que nous avons opté pour le questionnaire d'enquête qui va faciliter l'enseignant dans la gestion de son temps.

- La taille de l'échantillon et son emplacement : nous espérons, sans prétendre tout visiter, que nos enquêtés dispersés dans divers coins de la DCE Makamba et Ntahangwa en nombre relativement élevé ont été atteints grâce au questionnaire.

- La facilité de classement et de traitement des réponses des informateurs : nous trouvons qu'il est plus aisé de ranger, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à l'aide d'une enquête par questionnaire.

A toutes ces raisons personnelles, comme le révèlent certains chercheurs, il est pris comme un outil grandement efficace en matière de recherche car elle minimise la subjectivité. Il est de Daval R. (1967 : 190) à constater que : « *La méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions.* ». La méthode par questionnaire est donc avantageuse et permet d'avoir des informations quantitatives fiables.

Pourtant, des revers du questionnaire écrit ne peuvent pas manquer. Nous évoquerions ce que certains détracteurs du questionnaire aiment insinuer en déclarant que ce dernier limite la libre expression de l'enquêté lorsqu'il s'agit des questions fermées. Le questionnaire risque enfin « *de limiter la libre expression du sujet répondant* », constate Katihabwa J. (2010 : 44).

Il nous appartient à nous inscrire en faux contre Katihabwa en insinuant que le meilleur moyen de se faire un questionnaire fidèle est de le constituer sur base des questions fermées et les questions ouvertes suivant le type de question et la réponse voulue.

Bien que critiqué pour ses cotés faibles, nous sommes d'accord avec Oddos J.-P. et al. (1995 :180), que le questionnaire d'enquête garde tout de même son importance dans la recherche scientifique.

Ils s'expliquent dans ces termes :

> « Bien que le questionnaire soit l'instrument le plus pauvre qui soit introduit dans le domaine respectable de la science expérimentale, reconnaissons que jusqu'à ce que la science expérimentale nous permette de nous passer des jugements humains et éloignés de notre esprit, l'intérêt des évènements uniques de ce fantasme enfant de la science, si faible soit-il, restera un auxiliaire indispensable ».

Ainsi, le chercheur reconnaît le questionnaire d'enquête comme un instrument opérationnel à utiliser dans le cadre des recherches scientifiques et conseille les usagers à être conscients des faiblesses et des limites de celui-ci afin d'agir en conséquence. Cela étant, dans cette recherche, nous avons choisi la méthode d'enquête par questionnaire en connaissance de cause.

III.1.3.1. Conception du questionnaire

La conception du questionnaire d'enquête a été faite suivant les principes de base appris dans le cours de statistiques vu en Master II en concordance avec les points de vue des enseignants rodés au cours de l'entretien. Dans ce dernier et plus précisément dans son chapitre relatif à l'élaboration d'un questionnaire d'enquête, il est à noter que ce dernier renferme deux types de questions. Des questions fermées et des questions ouvertes.

Avec les premières, son but est d'attirer l'attention de l'informateur et d'éviter toute tendance ennuyeuse et il est conseillé de privilégier des questions courtes (vrai ou faux), très compréhensibles et des questions à choix multiples.

Il est à noter que pour y parvenir les conseils de Delandsheere G. (1982 : 89-90) ont été d'une importance capitale.

Pour lui,

« - Tout questionnaire doit être essayé avant d'être répondu ;

- Le questionnaire sera aussi bref que possible. Plus les réponses exigent de temps, moins il y a de chances qu'elles soient fournies ;

- On doit motiver le sujet en lui expliquant pourquoi on sollicite sa collaboration ;
- Il faut choisir les questionnaires en fonction de l'objectif poursuivi, et des personnes qui doivent y répondre ».

En outre, dans le but de recueillir des informations fiables, des questions ouvertes où l'enquêté est appelé à formuler ses propres jugements ont été insérées dans ce questionnaire. Pour le présent outil, il est question de passer en revue l'identification des enseignants, les faiblesses du programme éducatif Burundais ainsi que les propositions éventuelles.

III.2. Circonscription du lieu d'enquête

Pour mener à bien notre travail de recherche, il s'avère nécessaire de circonscrire le milieu faisant objet de l'enquête. Conscient de pouvoir recueillir plus de données distinctes par leur richesse quantitative pour aboutir à des résultats fiables, au départ, nous avons voulu étendre notre recherche sur les deux DPE, la DPE Bujumbura Mairie et celle de Makamba. Ce choix trouve motivation dans le vouloir d'aboutir à un schéma comparatif de deux DPE l'une urbaine et l'autre rurale.

A ce niveau, Muchielli Y. R. (1980 :200) avertit les chercheurs en ces termes :

> « Toute enquête est conditionnée, donc limitée par plusieurs facteurs, ainsi en fonction des besoins d'enquête et de ses contraintes : temps, budget et nombre d'enquêtés…. Que le promoteur de sondage choisira sa méthode d'échantillonnage ».

De ces facteurs préavertis et les exigences de la taille du travail, nous avons été contraints de travailler dans deux DCE l'une de Ntahangwa en Mairie et l'autre de Makamba.

Au niveau des établissements éducatifs et scolaires, la DCE Ntahangwa comprend des écoles fondamentales, des Lycées Municipaux et des Lycées publics. Elle comprend, en plus des établissements publics, des établissements privés.

Dans notre travail, seuls les établissements publics, c'est-à-dire les Lycées Municipaux qui ont le post fondamental et les Lycées proprement dits ayant tous la section Langues ont retenu notre attention.

Quant à celle de Makamba, elle aussi, connaît des écoles fondamentales, des Lycées Communaux, des Lycées Publics et des établissements privés. Notre travail porte sur des établissements publics ayant le post-fondamental en section Langues.

III.3. Population d'enquête

Avant d'identifier la population d'enquête, il incombe de définir d'abord ce que c'est la population d'enquête. Aussi, faut-il partir de l'idée de Polisano K. (2018 : 18) selon laquelle la population « *est le groupe ou l'ensemble d'objets équivalents* ». Les objets à leurs tours sont appelés « des individus ».

Ainsi, tout en se basant sur les objectifs de la recherche, Mucchielli Y. R. (1975 : 64) « *La population d'enquête est l'ensemble du groupe humain concernée par les objectifs de l'enquête* ». A ce point, nous trouvons que l'indice des objectifs ne suffit pas pour définir la population d'enquête.

Alors, la définition de Rongère P. (1971 : 56) semble plus objective. « *La population d'enquête est le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisie l'échantillon* ». Conçue comme l'ensemble d'individus sur lesquels porte l'enquête, nous ajoutons que, pour une enquête s'inscrivant dans le cadre de la recherche scientifique comme celle-là, la population en question doit disposer des compétences manifestes pour répondre aux questions de recherche.

Pour le présent travail, la population d'enquête est constituée de tous les enseignants du français œuvrant en seconde Langues du post fondamental dans la DPE Mairie de Bujumbura, plus précisément ceux de la DCE Ntahangwa et ceux de la DPE Makamba en sa DCE Makamba.

Tableau 1 : Répartition du lieu et de la population d'enquête

DCE	**ECOLES A SECTION LANGUES**		**POPULATION D'ENQUETE**
NTAHANGWA	Lycées publics	1. Lycée Sainte Famille	1 enseignant
		2. Lycée du Saint Esprit	1 enseignant
		3. Lycée du la Dignité	1 enseignant
		4. Lycée Clarté Notre Dame de Vugizo	1 enseignant
	Lycées municipaux	1. Lycée Municipal Buterere	1 enseignant
		2. Lycée Municipal Cibitoke	1 enseignant
		3. Lycée Municipal Gikungu	1 enseignant
		4. Lycée Municipal Gihosha	1 enseignant
		5. Lycée Municipal Gasenyi	1 enseignant
		6. Lycée Municipal Kamenge	1 enseignant
		7. Lycée Municipal Kinama	1 enseignant
		8. Lycée Municipal Ngagara	1 enseignant
		9. Lycée Municipale Nyabagere I	1 enseignant
		10. Lycée Municipale Carama II	1 enseignant
MAKAMBA	1. Lycée Communal Nyabigina		1 enseignant
	2. Lycée Communal Nyange		1 enseignant
	3. Lycée Communal Mirango		1 enseignant
	4. Lycée Communal Mihongo		1 enseignant
	5. Lycée Communal Canda		1 enseignant
	6. Lycée Communal Cunamwe		1 enseignant
	7. Lycée Communal Gahosha		1 enseignant
	8. Lycée Communal Murango		1 enseignant
	9. Lycée Communal Muresi		1 enseignant
	10. Lycée Communal Rabiro		1 enseignant
	11. Lycée Communal Gisenyi		1 enseignant
	12. Lycée Communal Nyaburumba		1 enseignant
	13. Lycée Communal Misasa		1 enseignant
	14. Lycée Communal Du Rowan		1 enseignant
	15. Lycée Communal Saint Pierre Claver		1 enseignant
	16. Lycée Communal de la COMIBU		1 enseignant
Total	**30** écoles		**30 enseignants**

Notre population d'enquête est constituée de 30 établissements scolaires comprenant 30 enseignants de français en classe de seconde post fondamental, section Langues. Sous les contraintes déjà élucidées, si le champ à parcourir s'avère vaste, ce que Polisano K. (2018 : 18) souligne en ces mots : « *la population est trop vaste pour pouvoir être observée exhaustivement* », en tant que chercheur, nous trouvons intérêt et la nécessité de recourir à l'échantillon.

III.4. Echantillonnage

Avant de passer à l'enquête, nous avons trouvé l'intérêt de mener un entretien avec tous les enseignants à qui, nous comptons adresser notre questionnaire d'enquête. A ce niveau, il nous a été l'occasion de nous faire l'idée de la situation géographique des établissements partenaires de notre travail.

Ainsi, sous les limites de notre recherche, à défaut de pouvoir atteindre tout l'univers d'enquête, comme proposent beaucoup de spécialistes**,** nous avons pensé d'abord à déterminer un sous-ensemble représentatif de la population. Ce nouvel ensemble s'appelle « échantillon ».

En effet, selon Rongere P. (1971 :56), « *On appelle « univers » ou « population » le nombre total des « unités » ou « individus » qui peuvent entrer dans les champs d'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon »*.

Sur base de la confirmation de Lièvre P. (1998 : 84) nous prenons que :

> « Un échantillon est un groupe d'individus extrait d'une population donnée, sous certaines conditions, choisi de manière à ce que les conclusions de l'étude qu'il subit puissent être généralisables à l'ensemble de la population mère : en particulier, il faut veiller à ce que toutes les situations dans lesquelles peuvent se trouver les unités de la population mère soient présentes dans l'échantillon ».

Un échantillon est ce petit nombre ou cet extrait sélectionné à partir d'une population cible pour la représenter, ayant des caractéristiques générales à la population totale, afin que la conclusion soit aussi généralisée.

Pour choisir l'échantillonnage, nous nous sommes effectivement appuyés sur ce que les chercheurs disent à propos. Pour De Landsheere G. (1982 : 89-90), un échantillon consiste à choisir « *Un nombre limité d'individus, d'objets ou d'éléments dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle ce choix a été fait* ».

Il s'agit d'une partie remarquable de l'ensemble de toute la population d'enquête qui représente tout cet ensemble. Del Bayle J. –L. (1978 : 48) ne s'écarte pas de De Landsheere en définissant l'échantillon comme : « *la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaitre des caractéristiques de la totalité de l'univers* ».

Nous nous sommes aussi inspirés de Reuchlin M. (1976 : 184) qui signale que :

> « La meilleure méthode d'extraction d'un échantillon représentatif consiste à extraire ses éléments au hasard de la population. Au hasard ne signifie pas n'importe comment, sans choix délibéré. Cette expression signifie ici de façon plus précise, que tous les éléments de la population ont les mêmes chances, la même probabilité d'être extraits ».

De ce fait, il est entendu qu'il existe plusieurs méthodes de choix de l'échantillon. Dufour & Larivière (2012) cité par Bigirimana J. M. (2022 :67), distinguent à cet effet les méthodes de choix de l'échantillon. Ils distinguent les méthodes probabilistes [11] des méthodes non-probabilistes. Pour eux, l'échantillon obtenu en utilisant les méthodes probabilistes est plus représentatif de la population.

Par contre, les méthodes non probabilistes[12] sont critiquées pour leur risque d'aboutir à un échantillon moins représentatif de la population. Enfin de compte, de ce que conseillent les spécialistes, nous nous sommes focalisés sur la méthode probabiliste.

A son tour, elle comprend :

- Échantillonnage aléatoire simple : ici, l'échantillon est choisi sans tenir compte d'aucun critère.
- Échantillon en grappes : cette méthode permet au chercheur de subdiviser la population en groupe.

Ainsi, à partir de ces groupes, un certain nombre est sélectionné pour constituer l'échantillon.

Dans ce travail, le choix de l'échantillon a été opéré aléatoirement. Nous rassurons que cela est faite suivant les normes scientifiquement reconnus et à l'instruction de la formule de Javeau C. (1978 :49) qui précise que « l*a confiance à donner aux informations fournies par un échantillon est en fonction de la taille et de la population au cas où l'échantillon représente 20% ou plus de la population d'étude* ».

[11]Les méthodes probabilistes sont celles basées sur les lois du calcul des probabilités. Chaque élément de la population a une chance égale d'être choisi (le choix se fait aléatoirement par exemple à l'aide d'un logiciel statistique, avec une table de nombre aléatoire)

[12]Les méthodes non probabilistes sont celles non basées sur les lois du calcul des probabilités. Chaque élément de la population n'a pas une chance égale d'être choisi.

Avec l'intention de mieux suivre cette formule, à l'aide d'une machine calculatrice scientifique, nous avons abouti à un échantillon suivant :

Tableau 2 : Répartition de l'échantillon du lieu et de la population d'enquête

DCE	**ECOLES A SECTION LANGUES**		**POPULATION D'ENQUETE**
NTAHANGWA	Lycées publics	1. Lycée Sainte Famille	1 enseignant
		2. Lycée du Saint Esprit	1 enseignant
	Lycées municipaux	1. Lycée Municipal Buterere	1 enseignant
		2. Lycée Municipal Cibitoke	1 enseignant
		3. Lycée Municipal Kamenge	1 enseignant
		4. Lycée Municipal Kinama	1 enseignant
		5. Lycée Municipal Ngagara	1 enseignant
		6. Lycée Municipale Nyabagere I	1 enseignant
		7. Lycée Municipale Carama II	1 enseignant
		8. Lycée Municipal Gihosha	1 enseignant
		9. Lycée Municipal Gasenyi	1 enseignant
MAKAMBA	1. Lycée Communal Nyabigina		1 enseignant
	2. Lycée Communal Nyange		1 enseignant
	3. Lycée Communal Mihongo		1 enseignant
	5. Lycée Communal Gahosha		1 enseignant
	6. Lycée Communal Gisenyi		1 enseignant
	7. Lycée Communal Nyaburumba		1 enseignant
	8. Lycée Communal Misasa		1 enseignant
	9. Lycée Communal Du Rowan		1 enseignant
	10. Lycée Communal Saint Pierre Claver		1 enseignant
	11. Lycée Communal de la COMIBU		1 enseignant
	12. Lycée Communal Canda		1 enseignant
	13. Lycée Communal Rabiro		1 enseignant
			1 enseignant
Total	**24 écoles**		**24 enseignants**

III.5. Enquête

Cette rubrique d'enquête est constituée de deux étapes fondamentales de la recherche. Il s'agit de la pré-enquête et de l'enquête proprement dite. Nous présentons le déroulement de ces activités dans notre recherche.

III.5.1. Pré-enquête

Dans un travail de recherche, la pré-enquête est indispensable parce que c'est la phase de recherche qui permet d'avoir les notions préliminaires sur un sujet de recherche. Pinto R. et Grawitz M. (1964 : 819) martèlent qu': « *il convient d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête approfondie permettant de roder le questionnaire et de se rendre compte des difficultés* ».

La pré-enquête que nous avons menée consistait à s'entretenir avec les enseignants du français en 2^{e} année Langues post-fondamental. Dans cette phase, nous avons pu analyser ce qui se passe réellement dans le milieu d'enquête. Au cours de cette période, nous avons échangé avec les enseignants du français et ils nous ont fait part des défis rencontrés dans l'enseignement du français. Aussi, ils nous ont amené à constater ensemble avec eux des défaillances des programmes scolaires en Seconde Langues.

En effectuant la pré-enquête, nous avons trouvé un double intérêt. D'abord, il nous a été une opportunité de nous habituer et de nous familiariser à la population d'enquête. C'est à ce moment qu'ils ont confirmé de répondre au questionnaire que nous leur aurions adressé. De plus, les informations recueillies dans cette phase nous ont permis de bien cerner notre travail en décelant quelques difficultés survenues lors de la confection du questionnaire.

III.5.2. Enquête proprement dite

Après avoir identifié le milieu de travail, la population d'enquête et l'échantillon de l'enquête, nous avons alors procédé à l'enquête proprement dite.

D'abord, ayant déjà en mains une lettre de recommandation délivrée par le Doyen de la FLSH et un accord d'enquête des responsables des DCE, nous nous sommes adressés aux directeurs des écoles que nous avons choisies pour nous servir des lieux d'enquête. Après un accueil chaleureux, ils nous ont mis en contact avec les enseignants titulaires du cours de français en Seconde Langues.

En ce moment, nous avons ensuite procédé à la distribution du questionnaire aux 24 enseignants de français en classe de 2ème Langues post-fondamental. A ce niveau, nous leur avons accordé un temps suffisant, entre une et deux semaines, afin qu'ils répondent en toute tranquillité aux questions qui leur étaient posées.

Enfin, nous avons entamé l'étape de la collecte du questionnaire distribué et complété. Sur 24 questionnaires distribués, 21 ont été récupérées, 3 n'ont pas du tout vu retourné, les 2 enseignants en possession nous font état de leur surcharge horaire qui ne leur laisse le temps d'y réagir et l'autre nous a été ouvert qu'il ne peut pas réagir à ce questionnaire, expliquant qu'il ne dispose pas de temps pour le travail suite aux problèmes sociaux.

Signalons que ce travail n'a pas connu beaucoup de difficultés sauf que certains enseignants se sont occupés de leurs activités quotidiennes sans se soucier de remplir notre questionnaire. Cela a fait qu'ils nous donnent plusieurs rendez-vous sans succès, et nous nous sommes conformé à leur rythme pour pouvoir atteindre notre objectif alors que nous étions juste en plein cours. Ce qui perturbe notre cours d'événement. Les questionnaires récoltés étaient dûment remplis et après leur remise, nous avons procédé au dépouillement des données de l'enquête.

III.6. Dépouillement

Après avoir collecté tous les questionnaires distribués, nous avons entamé l'étape de dépouillement des résultats issus du terrain. Le dépouillement d'un questionnaire est une étape importante dans un travail de recherche.

A ce propos, Javeau J. C. (1971 : 261) fait savoir que « *dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre définit par les hypothèses* » cela signifie qu'à ce niveau, l'enquêteur lit ingénieusement les réponses fournies dans le questionnaire, les classe et les regroupe suivant la pertinence des réponses aux objectifs poursuivis et aux hypothèses fixés. Et puis, l'analyse et la vérification des hypothèses.

Dans ce travail, nous sommes partis des réponses émises par les enseignants pour expliquer l'origine de manque, chez un apprenant du post-fondamental, des compétences indispensables pour mener une communication en français. Nous esquissons le postulat selon lequel la prise en compte de la culture native de l'apprenant du français et de la culture de la langue cible pourrait contribuer à l'amélioration du niveau de maîtrise du FLE aux apprenants burundais.

Quelques questions à l'endroit des enseignants, agents techniciens de la problématique, font espoir de déboucher au nœud du problème car ce sont eux qui connaissent les difficultés de leurs apprenants ainsi que les éléments lacunaires du curriculum.

La méthodologie de recherche que nous avons utilisée est d'une importance capitale. Elle nous a donné accès à un recueil d'informations qui débouche à la phase finale de ce travail qui consiste à présenter, analyser et interpréter les résultats de l'enquête suivant la méthode quantitative.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Ce chapitre est consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données collectées sur terrain. Il est d'une importance primordiale car il permet de se positionner par rapport aux hypothèses formulées au début de cette recherche. L'analyse quantitative nous a été de meilleure option pour affronter convenablement cette partie pratique de la recherche.

En effet, à la lumière de René L'Ecuyer (2011), interpréter consiste à partir du contenu manifeste, un contenu latent qui correspond aux attitudes et aux motivations du sujet pour donner sens aux représentations de départ sur le sujet par une mise en confrontation par rapport aux résultats atteints.

Ainsi, l'analyse quantitative va aider à présenter les réponses fournies par les enquêtés sous formes d'indicateurs dans des tableaux. Cela va permettre de trouver, à partir de ces tableaux, la Nombre d'enseignants de chaque indicateur ainsi que son pourcentage par rapport à l'effectif total des participants en qualité de sujets d'enquête.

Le questionnaire d'enquête dont nous nous sommes servi comporte une vingtaine de questions à l'intérieur desquelles se trouvent des sous-questions. Il comprend un grand nombre de questions fermées et celles ouvertes. A chaque question, sauf les quelques questions de recommandations et suggestions des enseignants, correspond un tableau qui est suivi d'un petit commentaire. L'analyse et interprétation de chaque question sont également suivies d'une conclusion partielle.

IV.1. Identification de l'enseignant

L'identification des sujets qui participent à une activité d'enquête ayant le statut comme le nôtre présente une valeur ajoutée aux résultats. Elle permet à l'enquêteur de se rassurer si les réponses fournies coïncident réellement avec leurs niveaux d'étude, leurs compétences et expériences professionnelles. Aussi, elle donne une idée des intervenants du secteur et font état, partiellement, des problèmes qui peuvent intervenir.

IV.1.1. Niveaux des enseignants

S'intéresser au niveau des enquêtés pour une recherche de niveau pareil est d'une importance primordiale car il permet à l'enquêteur de s'assurer si les personnes disposent des connaissances indispensables de lui fournir des résultats qu'il en a besoin.

Tableau 3 : La qualification des enseignants de français enquêtés

Diplômes universitaires en français des enseignants	**IPA/ ENS V**	**Licencié en LLF**	**IPA/ENS BACIII**	**LLF BACIII**	**MASTER**	**Total**
Nombre d'enseignants	5	4	7	3	2	21
Pourcentage	23.80	19.04	33.33	14.28	9.52	100

Le tableau montre que 21 enseignants pris comme échantillon d'enquête ont tous un diplôme universitaire en français. Ce qui les différencie, c'est leur niveau de qualification.

5 enseignants (E3, E8, E13, E16 et E20), soit 23.80%, ont un diplôme de licence agrégé en enseignement du français au post-fondamental, 4 enseignants (E2, E5, E10 et E21), soit 19.04%, ont un diplôme de Licence en Langue et Littérature Françaises et dans leur cursus académique, après la candidature, dans leur licence, ils ont eu affaire aux cours pédagogiques et méthodologiques de l'enseignement du français 7 enseignants (E4, E7, E9, E11, E14, E17 et E19), soit 33.33% sont des bacheliers à l'enseignement de français (IPA III) , 3 enseignants (E1, E12 et E18), soit 14.28%, sont détenteurs d'un diplôme de bachelier en Langue et Littérature Françaises et 2 enseignants (E6 et E15) ont un Master en didactique du français.

Vu le niveau de qualification de ces enseignants, il est à signaler que tous ont le profil de dispenser le cours de français au post-fondamental. Même si 3 enseignants parmi eux, c'est-à-dire 14.28% peuvent être accusés de manque de qualification en matière d'enseignement pour avoir fréquenté la Faculté qui, actuellement, des cours de qualification pour l'enseignement ont été mutés du programme, le reste a fréquenté l'Institut de Pédagogie Appliquée, l'Ecole Normale Supérieure et la faculté de l'ancien système. Ils sont formés pour l'enseignement. A cela s'ajoute deux enseignants du niveau de Master en Didactique du FLE que nous qualifions spécialistes en enseignement du français.

Nous pouvons donc affirmer que la grande partie de nos enquêtés sont des enseignants qualifiés pour bien réaliser leurs activités professionnelles de tous les jours.

IV.1.2. Expérience professionnelle

Cette unité va se focaliser sur l'expérience des enseignants en tant que formateur du français au niveau de l'enseignement post-fondamental et plus particulièrement en seconde Langues.

Tableau 4 : Expérience professionnelle des enquêtés

Expériences	**Expérience professionnelle en qualité d'enseignant du français**			**Expérience professionnelle en 2ème Langues post-fondamentales**		
	0-10ans	**11-20ans**	**21-30ans**	**0-2 ans**	**3-4ans**	**5-6ans**
Nombre d'enseignants	11	8	2	15	5	1
Pourcentage	52.38	38.09	9.52	71.42	23.80	4.76

Les chiffres compilés dans ce tableau fait état de l'expérience des enseignants en tant que formateur des langues en l'occurrence du français. Nous remarquons que tous les enquêtés ont une expérience professionnelle satisfaisante en qualité d'enseignant du français en général et plus particulièrement en classe de 2ème Langues post-fondamental.

En effet, les 21 enseignants faisant objet de nos enquêtés ont une expérience professionnelle de 0 à 30 ans en tant qu'enseignants du français. De ces derniers, 11 enseignants sur 21, soit 52.38%, se retrouvent dans l'intervalle 0-10 ans, 8 enseignants, soit 38.09%, se situent entre 11-20 ans et les 2 enseignants qui restent, soient 9.52% de l'effectif, se démarquent par leur ancienneté se situant entre 21-30 ans d'expérience.

Quant à l'expérience dans l'enseignement du français en 2è Langues post-fondamental, l'on remarque que tout le monde est presque nouveau, entre 0-6 ans, car la seconde post-fondamental souffle ses six bougies ; elle a démarré avec l'année scolaire 2017-2018.

Ainsi, un enseignant sur 21 à 5ans d'expérience et 5 enseignants ont en possession entre 3-4 ans d'expérience. 15 enseignants qui restent, soit 71.42%, ont une expérience professionnelle qui va de 0 à 2 ans, c'est-à-dire qu'un seul enseignant sur 21, n'a pas une année d'expérience.

Ce faisant, nous qualifions suffisantes la période de prestation de ces enseignants en qualité d'enseignants de français. Encore plus, considérant que l'enseignement post-fondamental a été mis en place en 2016 dans quelque école dites pilotes, pour être sur tout le territoire

national en 2017, la deuxième langue n'a que cinq années scolaires de fonctionnement. Et nous voyons que presque tous les enseignants ont plus d'une année d'expérience.

Cela conduit à conclure que les enquêtés reconnaissent bien les réalités sur la matière enseignée et l'état de leurs apprenants. Ils sont mieux placés pour assurer le cours de français au post-fondamental et plus particulièrement en seconde Langues post-fondamentales.

IV.2. Prise en compte de deux cultures dans l'enseignement/apprentissage du français

Dans ce point qui fait une esquisse sur les points de vue des enseignants, nous allons essayer de faire état des supports pédagogiques souvent utilisés en classe de langues, le contenu-matières enseigné et la place de l'aspect culturel en enseignement des langues.

IV.2.1. Supports utilisés par les enseignants de seconde langues

Dans ce tableau, il est question de montrer les outils pédagogiques utilisés par les enseignants du français dans les deux directions communales de l'enseignement dans lesquelles l'enquête a été effectuée. Les enseignants ont répondu à la question suivante :

Qu'est-ce que vous utilisez comme documents, manuels et outils pédagogiques pour votre cours de français : Ici, il s'agissait de choisir entre manuel scolaire ; support audio-visuel ; les deux à la fois sans oublier d'apporter d'autres précisions complémentaires.

Tableau 5 : Nature des outils pédagogiques en usage

Outil	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Manuel scolaire	18	85.71
L'audio-visuel	1	4.76
Les deux précédents à la fois	2	9.52
Autres à préciser	0	0
Total	21	100

A partir de ce tableau, nous nous rendons compte que la grande majorité des enseignants se servent du manuel scolaire qui, avec le nouveau système s'appelle cahiers-supports (élèves et enseignants). Tous les 21 enseignants ayant répondu à notre questionnaire, font savoir qu'ils utilisent le manuel et l'audiovisuel pour dispenser leur cours de français en seconde langues.

Parmi eux, 18 soit 85.71% se servent exclusivement et régulièrement de cet outil. Les trois sujets restant, en plus du manuel, ont recours également aux outils audio-visuels pour un seul enseignant et les deux enseignants utilisent conjointement les deux supports.

De ce point, le constat est que le manuel reste le plus souvent utilisé que ce soit dans le milieu tant rural qu'urbain. Ainsi, tout le monde est conscient que cet outil ne suffit pas pour pouvoir enseigner du côté du formateur et l'élève de son côté apprendre favorablement le français en tant que langue étrangère.

De cette place occupée par le manuel, nous nous sommes interrogés sur le pourquoi de son choix au détriment de tout autre.

IV.2.2. Choix des outils/supports pédagogiques

Le tableau suivant montre la Nombre d'enseignants de la raison, pour les enseignants, de choix des supports. La question était : En quoi tient-on compte dans le choix des supports pédagogiques pour votre cours de français. Ici, il s'agissait de choisir entre accessibilité, compétence visée, objectifs visées sans oublier d'apporter d'autres précisions complémentaires.

Tableau 6 : Raison de choix des supports utilisés

Raison de choix du support	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Accessibilité	20	95.23
Compétence visée	0	0
Objectifs visées	0	0
Autre à préciser	1(Nature de la leçon)	4.76
Total	21	100

La lecture de ce tableau montre que 20 enseignants sur 21 soit 95.23% des enquêtés opèrent le choix du support à utiliser suivant la seule raison de son accessibilité. Seul un enseignant a répondu que parfois il a recours au support pédagogique suivant la nature de la leçon qu'il dispense.

A partir de ce constat, nous déplorons que le manque des matériels didactiques dans certains établissements influence la scénarisation de la leçon, ce qui handicape le rendement au sein des bénéficiaires. Sans trop y attarder et nous y intéresser, il est important de citer la raison de la ferme volonté des enseignants de respecter les exigences des autorités scolaires

hiérarchiques, ils se soucient tout simplement de terminer le contenu du programme et ils se contentent de ce qu'on a à l'absence de ce qu'on aime.

A ce niveau, un questionnement apparaît. La langue française est enseignée sous un aspect purement linguistique ou bien le volet culturel est pris en compte ? Bien plus, l'aspect purement linguistique n'est- il sécurisant dans le circuit d'enseignement-apprentissage ?

IV.2.3. Aspect linguistique en didactique du français

Les enseignants répondent à la question suivante : Apprendre le français sous un aspect purement linguistique est-il sécurisant pour l'apprenant, selon vous ?

Tableau 7 : Dimension linguistique et enseignement du français

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Oui	4	19.05
Non	17	80.95
Total	21	100

De ce tableau, nous déduisons que 17 enseignants, soit 80.95%, trouvent qu'enseigner une langue à l'instar du français langue étrangère au Burundi sous un aspect purement linguistique ne donne pas de sécurité dans le circuit de l'enseignement /apprentissage. Les 4 enseignants qui ne trouvent pas soucis dans l'enseignement de la langue française en suivant les règles linguistiques de la langue n'ont pas du tout marqué le taux de leur efficacité et encore moins nous n'avons pas porté notre recherche sur la réussite de leur enseignement pour évaluer les compétences communicationnelles de leurs apprenants.

Ce qui nous a surpris c'est que plus de 80% de nos sujets trouvent qu'enseigner la langue sous un aspect purement linguistique ne donne pas de sécurité, ce qui nous donne espoir d'avoir une fondation précieuse permettant de comprendre les éventuels manquements. Il reste à savoir si les enseignants ayant compris le rôle de la culture dans l'enseignement de la langue se servent effectivement de la culture pour développer les compétences langagières et communicationnelles des élèves.

IV.2.4. Dimension culturelle dans la scénarisation de la leçon

Sans se soucier de quelle culture en question, nous ayant déjà fait écho de l'insécurité se trouvant dans l'enseignement de la langue en faisant grâner certains fragments infiltrés du socle culturel, nous leur interrogeons de la dimension culturelle dans leur leçon. Alors, il s'agissait de répondre à la question : Vous souciez-vous de la dimension culturelle ?

Les résultats à cette question donnent lieu au tableau suivant :

Tableau 8 : Taux des enseignants prenant en compte la dimension culturelle dans l'enseignement de la langue

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Oui	2	9.53
Non	19	90.47
Total	21	100

A la vue des réponses sur cette question, la courbe a changé. En effet, à travers le tableau ci-dessus, le constat est que plus de 90 % ne se soucient pas de la dimension culturelle dans l'enseignement du français langue étrangère alors que la majorité connaît l'enjeu. Sur 21 enseignants, seuls 2 enseignants, soit 9.53% prennent en compte la culture pour exploiter les contenus-matières des programmes du français. Alors qu'une grande majorité des enseignants enquêtés sont conscients du danger d'enseigner la langue extrapolée de la culture, il est scandaleux de trouver que ces mêmes enseignants, eux-mêmes, font sourde-oreille devant l'aspect culturel dans l'enseignement de la langue. Dans cet entendement, nous avons voulu savoir l'humeur des formateurs face à cette culture que sous-tende le manuel en leur posant la question suivante : En enseignant la langue française, êtes-vous à l'aise avec la culture qu'elle véhicule pour aborder suffisamment l'aspect culturel de la langue ?

Tableau 9 : Facilité des enseignants face à la culture étrangère

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Oui	3	14.28
Non	18	85.72
Total	21	100

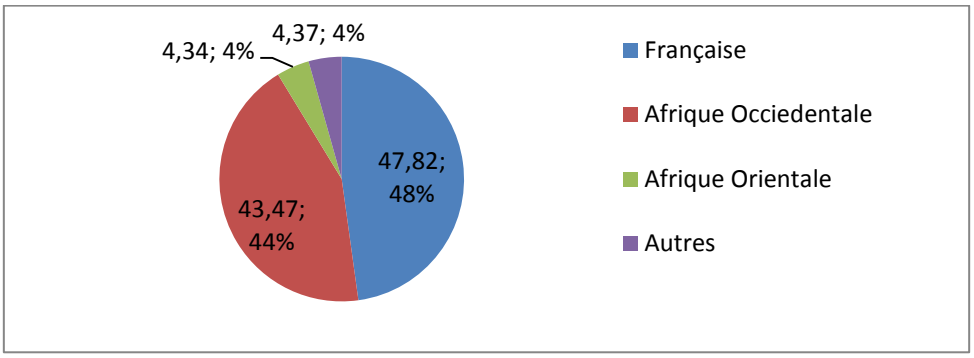
Les résultats de cette question condensés dans ce tableau expliquent les réponses des enseignants à la question précédente. En effet, un enseignant ne peut pas aborder un aspect de la langue que lui-même a du mal à comprendre. Tous ces enseignants convergent sur le fait que les matières d'enseignement découlant de la culture étrangère les poussent à affronter la langue linguistiquement.

Cela nous amène à soupçonner qu'il y a lieu de trouver quelques leçons non abordés victimes de leur contenu-support difficilement abordable pour ne pas les qualifier d'inabordables. Si cette culture est dite étrangère, il nous faut une précision.

Ils réagissaient à la question suivante : Les réalités socioculturelles que véhiculent les matières d'enseignement sous-tendues par cet outil pédagogique sont-elles de quelle culture ?

A cette question, pour se rassurer de la véracité des indications fournies par les enseignants, nous avons pu revisiter les manuels dites cahiers-supports en usage au seconde post-fondamental de la section Langues. Les résultats coïncident et nous permettent d'aboutir à cette subdivision des contenus-matières condensés dans ce diagramme en secteur.

Diagramme 1 : Subdivision des textes-supports par aspect culturel



De ce diagramme, nous comprenons que, sur une lecture compréhensive portant sur les textes-supports vecteurs du socle culturel et dont les autres leçons en découlent, la plupart des leçons rencontrées sont étrangères à l'enseignant et aux apprenants.

En effet, dans les trois paliers qui forment les programmes du cours de français en seconde Langues post-fondamentales, 47.82% prennent racine dans la culture française, 43.47% sont de l'Afrique occidentale et 4.34% de l'Afrique orientale ; une seule leçon. C'est cette seule leçon prenant appui à l'auteur de la région qui est sensée porteuse de la réalité socio-culturelle des apprenants pour la seule raison qu'il est de l'auteur de la région, la littérarité du texte reste une étude distincte.

Il faut montrer où vont les 4.37% restant du programme. Ils ont été classés dans la rubrique autre à préciser. De cette précision, il a été vu que ces derniers sont des extraits des documents fabriqués dans un contexte non didactique. Il s'agit en premier lieu d'un extrait de la sainte Bible[13]. A côté de cet extrait de la bible qui reflète la connaissance universelle, il est toujours utile d'indiquer que les deux derniers textes du troisième palier sont des interviews faites à l'endroit des auteurs.

Sans vouloir faire la critique littéraire des textes proposés, il nous faut signaler que la plupart de ces textes sont des extraits choisis pour illustrer la typologie textuelle sans tenir compte de leur contexte de production. Encore moins, il y a des textes hormis de leur genre littéraire dont il est inutile de s'interroger sur la culture qu'ils véhiculent.

De tous ces constats concaténés des raisons de contraintes d'accessibilité des supports didactiques adéquats et de temps d'exploitation de ces outils, nous avons ne compris pourquoi pas mal d'enseignants du français au post-fondamental et plus particulièrement ceux de la Seconde Langues ignorent consciemment l'aspect culturel de la langue dans le processus d'enseignement/apprentissage alors qu'ils sont avertis du danger d'exploiter exclusivement l'aspect linguistique de la langue.

Toujours à ce niveau, nous nous sommes demandé s'il y a des outils pouvant aider les enseignants à pouvoir plonger les apprenants de cette langue dans le bain de cette culture étrangère.

La question était la suivante : A côté du manuel scolaire, y'a-t-il un autre support pédagogique motivationnel illustratif de ladite culture dans l'enseignement du français ?

Tableau 10 : Taux de possession des supports didactiques motivants

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Oui	9	42.85
Non	12	57.15
Total	21	100

[13] Le respect des faibles (La bible, Ancien Testament, « Exode », 23, 168, livre de poche)

De ce tableau, il ressort que dans quelques établissements, il existe des outils pédagogiques pouvant permettre les enseignants d'animer les leçons en accompagnant le manuel scolaire avec d'autres outils. Parmi les neuf enseignants qui reconnaissent l'existence de ces supports, 8 enseignants, soit 88.88% ont à leurs écoles respectives les postes radio et seul un enseignant mentionne l'usage d'un *Digital Vidéo Disc or Digital Versatile Disc (*disque numérique polyvalent renommé DVD). Mais la possession, même s'il est de faible niveau coïncide avec l'usage ? Cette interrogation débouche aux résultats suivants :

Tableau 11 : Taux d'usage des supports didactiques motivants

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Souvent	0	0
Dans chaque leçon	0	0
Rarement	2	22.22
Presque jamais	6	66.66
Jamais	1	1.12
Total	9	100

Ce tableau concerne les sujets qui ont répondu affirmativement à la question précédente. La possession d'outil didactique ne va pas de pair avec son utilisation. De ce faire, nous considérons que tous nos enquêtés utilisent le manuel comme un seul outil didactique accessible pour tout le monde car même ceux qui sont en possession d'autres outils ne leur servent à rien effectivement. Ce fait amène à comprendre que le manuel scolaire est un support du programme en vigueur et reste une seule arme dont on doit se servir pour mener à bord l'enseignement du français au Burundi. Si au côté du matériel, des efforts restent à consentir, le programme d'enseignement est-il effectif ?

IV.2.5. Lecture à rebours du manuel d'enseignement

L'analyse du programme d'enseignement porte sur plusieurs aspects. Pas mal des travaux portant sur l'analyse du programme d'enseignement du français de la section Langues au post-fondamental ont été déjà réalisés. A titre indicatif, il sied à citer le mémoire de Daniel Tuyubahe intitulé « Analyse du contenu des manuels de l'élève et des guides de l'enseignant du français de 1er et 3^{e} langues à l'école post-fondamentale », et les articles comme « La phraséodidactique en classe de Français au Burundi : analyse des manuels » de Rémy Ndikumagenge et Ferdinand Mberamihigo et celui de Clément Bigirimana et Liévin Nshimirimana intitulé « De l'enseignement du et/ou en Français: Analyse de Français de l'enseignement post-fondamental au Burundi ».

Ils ont débouché sur différents résultats et constats. Ils ont démontré que le programme d'enseignement fait fi de certains aspects de la langue important pour la réussite de son enseignement. Pour cela, notre attention est portée sur la richesse et l'équilibre culturelles de ce programme.

Les résultats obtenus ont été fournis en répondant à cette question : De point de vue culturel, comment jugez-vous le programme de français en classe de 2nde Langues ?

Aussi, à cette question, il est de bonne option de justifier la réponse avec des exemples précis.

Les réponses à cette question se dessinent comme suit :

Tableau 12 : Cotation de la richesse du manuel par les enseignants

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Riche et équilibré	5	23.80
Riche mais déséquilibré	8	38.10
Moins riche et déséquilibré	6	28.58
Moins riche mais équilibré	2	9.52
Total	21	100

De ce tableau, l'on remarque que 5 enseignants, soit 23.80% trouvent que le programme de français Seconde Langues est riche et équilibré. Dans la même logique, 38.10 % qualifient du programme riche mais déséquilibré. Aussi, 28.58% voient que ce programme est moins riche mais également déséquilibré. Enfin, 9.52% indiquent qu'il est moins riche mais équilibré.

En essayant de compiler ces résultats par aspect, nous trouvons que 13 enseignants sur 21 soit un taux de 61.90% qualifient du programme riche alors que 8 enseignants, soit 38.10% le trouvent moins riche.

De l'autre côté, seuls 33.32% trouvent le programme équilibré alors que plus de 65% vont dans le sens en expliquant que le programme reste déséquilibré.

Dans tous les cas, le choix des réponses a reçu des justifications fort importantes et claires.

Premièrement, les enseignants qui disent que le programme est riche et équilibré partent du fait que ce dernier renferme une variété des thématiques, des textes de lecture découlant des réalités de tout univers quel que soit occidentale et africaine.

En second lieu, du point de vue culturel, ces réponses ont été mis en brèche par l'autre groupe qui stipule que les contenus matières sont riches vu la diversité des thèmes mais moins riches culturellement par le fait que toutes les leçons découlent de la culture qui traduit des réalités toutes étrangères. A ce même niveau, une partie de deux enseignants renversent cette courbe de vue de ces prédécesseurs.

En outre, une partie des sujets déplorent la pauvreté et le déséquilibre du programme explicitant qu'en plus que les textes supports des leçons ne sont pas des textes littéraires dignes d'être l'objet de la leçon en classe de seconde, ces textes découlent tout simplement des réalités européennes et de l'Afrique de l'ouest loin de l'apprenant burundais.

De toutes ces divergences de considérations du programme, nous reconnaissons que les propos recueillis chez différents enseignants font état d'une accusation sur divers aspects.

A ces critiques, enseigner la langue sans prendre en considération ces derniers ne peut pas aboutir à des résultats satisfaisants.

Sans prétendre faire une étude d'inventaire et d'analyse du contenu du programme de classe de Seconde Post-fondamental de la section Langues, nous avons songé à connaître la vision des enseignants face à ce contenu. Ils réagissent à la question suivante : Ces réalités sont-elles familières à la culture des apprenants ?

Tableau 13 : Taux des réalités socio-environnementalistes des apprenants

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Oui	5	23.80
Non	16	76.20
Total	21	100

A partir de ce tableau, ¾ des enseignants nient le fait que les réalités issues du programme sont familières aux apprenants burundais indiquant que très peu d'élèves connaissent quelque chose de la culture européenne et plus particulièrement française qui fait le pivot du programme. Pour ces formateurs, il en est de même pour les textes relatant les réalités de l'Afrique occidentale.

Ceux qui affirment que ces réalités sont familières à la culture des apprenants tout en expliquant que l'élève de Seconde Langues devrait maîtriser les éléments de la culture étrangère, ils ignorent l'état d'enclave de la localisation géographique de certains établissements ne permet pas aux apprenants de s'enrichir sur la culture universelle.

De ce fait, nous nous interrogeons sur la motivation que suscite ce programme chez les apprenants qui ignorent sincèrement le sens.

IV.2.6. Motivation des apprenants

La motivation au sens pédagogique joue grand rôle dans l'enseignement-apprentissage. Les apprenants motivés par l'enseignement permettent à l'enseignant d'atteindre les objectifs visés. Parmi les facteurs de la réussite pédagogique du triangle pédagogique, la matière d'enseignement est un grand catalyseur.

Ainsi, sans prétendre porter cette étude sur la motivation des apprenants, nous avons voulu savoir suivant l'observation des enseignants jusqu'à quel degré le programme de seconde Langues motivent les élèves. Les enseignants ont exprimé leur sentiment y relatif en répondant à la question suivante : Ces leçons portant sur les réalités socioculturelles exclusivement étrangères intéressent-elles les apprenants ? Les résultats ont abouti à ce constat :

Tableau 14 : Motivation des apprenants

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Oui	0	0
Non	21	100
Total	21	100

Tous les enseignants répondant à notre questionnaire affirment que les leçons quel que soit leur type ne sont pas motivants chez les apprenants. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette démotivation qu'affichent les apprenants de français au post-fondamental. Dans l'orchestre des raisons qui peuvent expliquer ce manque de motivation, il figure le manque de contextualisation du programme dans les réalités de la culture burundaise.

A chaque défi, on doit trouver une approche de solution. Nous nous sommes interrogés sur les tactiques utilisées par les enseignants pour pouvoir enseigner ces matières. Alors, pour nous faire idée de la gymnastique en usage, nous avons adressés aux enseignants la question suivante : Comment les apprenants décèlent les contenus les matières découlant d'une culture exclusivement étrangère ? Cette interrogation donne les résultats suivants :

Tableau 15 : Tactiques des enseignants pour accroître le niveau de compréhension

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Facilement	0	0
Difficilement	7	33.34
Moyennant parallélisme à leur culture	10	47.62
Autre à préciser	4	19.04
Total	21	100

De ce tableau, nous déduisons que les apprenants perçoivent difficilement les matières enseignées. Sur 21 enseignants, une partie de 7 enseignants soit un taux de 33.34% affirment que les apprenants perçoivent difficilement le programme, ce qui freine leur compréhension et expression tant orale qu'écrite.

L'autre partie de 10 enseignants représentant 47.62 % expliquent que pour parier au défi d'incompréhension chez les enseignés, ces enseignants trouvent solution de mettre en parallélisme les réalités sous-tendues dans les contenus matières aux réalités du milieu socio-environnementaliste des apprenants avec des exemples de leur entourage.

Enfin, environ 20% des enseignants font savoir d'autres tactiques utilisés en notant plus principalement la traduction des textes ou des phrases en langue maternelle qui est le Kirundi. Ce phénomène fait intervenir l'alternance codique, un phénomène à mettre en œuvre avec précaution sur l'exigence du niveau des apprenants.

IV.2.7. Enjeu de la culture burundaise dans la didactique du français

Dans la ferme volonté d'essayer de se faire l'idée de l'enjeu que représente l'enseignement de la langue sur base de la culture native de l'apprenant qui, équivaut à enseigner le français sur base des éléments de la culture burundaise, nous partons de la question suivante : La culture burundaise vous intéresse-t-elle ?

Tableau 16 : Intérêt de la culture burundaise

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Oui	21	100
Non	0	0
Total	21	100

De ce tableau, il est à remarquer que malgré les années d'étude et de prestation en tant qu'enseignant du français avec un programme conçu sur base de la culture étrangère, la culture burundaise leur intéresse toujours.

Mais encore, il faut s'enquérir par ce questionnement : Trouvez-vous utile d'enseigner le français sur base de certaines réalités de la culture Burundaise ?

Leur réaction nous débouche au tableau suivant.

Tableau 17 : Appréciation des enseignants pour la didactique contextualisée

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
Oui	18	85.72
Non	3	14.28
Total	21	100

Sur cette question, 18 enseignants sur 21 ont répondu affirmativement qu'enseigner le français sur base des réalités de la culture burundaise peut générer des résultats positifs et satisfaisants dans la redynamisation l'enseignement des langues en général et du français en particulier. Il s'agit d'acquérir des compétences communicationnelles pour résoudre les situations problèmes qui se présentent dans la vie courante nécessitant la communication en langue étrangère. Ces enseignants expliquent que comme les apprenants auraient appris la langue par le biais des réalités proches à l'entendement de l'apprenant, il trouvera la facilité d'engendrer d'autres unités linguistiques nécessaires pour sa communication en comparaison aux énoncés vus en classe ; ce qui est contraire à la réalité actuelle où l'apprenant est appelé utiliser les unités linguistiques pour s'exprimer dans le contexte burundais alors que l'apprentissage se fait exclusivement dans la culture étrangère.

Seuls les trois enseignants font fausse route contre cette proposition. Pour eux, depuis longtemps, le programme renferme des réalités étrangères mais ils sont parvenus à suivre le programme.

De ce propos, nous leur faisons se souvenir qu'avec le nouveau système éducatif, le système d'enseignement, les approches d'enseignement ainsi que d'autres outils entrant dans les facteurs de la réussite de l'enseignement ont considérablement changé. Encore moins, les objectifs visés ont considérablement changé. Ce qui signifie que suivre les escaliers qu'ont emprunté les aînés ne mènent pas toujours au bord de la route.

Mais toujours, la culture burundaise suffit-elle pour arriver à la satisfaction ? Pas d'autres défis derrière ? Nous avons toujours recueilli les points de vue des enseignants par une question y relative à savoir : Pour la bonne appropriation de la langue par les apprenants, quelle est la culture à privilégier dans les programmes scolaires ?

Tableau 18 : Conception des enseignants sur le contenu du manuel révisé

Réponses	**Nombre d'enseignants**	**Pourcentage**
La culture Burundaise exclusive	7	33.33
La culture étrangère	3	14.28
La culture Burundaise doublée de l'étrangère	11	52.38
Total	21	100

Tout d'abord, il faut commencer par rappeler que les trois qui ont réagi en faveur de la culture étrangère sont ceux qui ont précédemment exprimé qu'ils ne trouvent pas intérêt d'intervenir la culture burundaise dans l'enseignement du français langue étrangère au Burundi. Les autres 18 avaient répondu favorablement à la culture burundaise. Néanmoins, ils ne sont pas unanimes à son implantation.

7 enseignants faisant 33.33 % avancent que seule la culture burundaise exclusive suffit pour bien enseigner la langue tout en stimulant l'esprit patriotique chez les jeunes futurs décideurs et acteurs de l'éducation de leur pays.

Cette vision n'est pas celle de 11 enseignants représentant 52.38 % de l'effectif. Ils ont mis en revers la conception des choses. Pour eux, pour bien enseigner le français, la culture burundaise doit être doublée de la culture étrangère pour minimiser l'ethnocentrisme. Pour ces enseignants, l'apprentissage de la langue, dans son objectif de pouvoir communiquer doit penser à l'ouverture au monde. Pour ce faire, ils trouvent que comme le système en place présente des torts, cela ne peut pas manquer une fois l'apprenant termine les humanités générales sans avoir des connaissances préalables sur éléments de la culture d'à côté formant les universaux de la langue. Donc, l'enseignement des langues doit s'inspirer de la culture monde pour fabriquer des outils intellectuellement désenclavés. Mais par où commencer ?

IV.2.8. Révision du manuel

Si nous avons déjà une bonne partie des enseignants qui soutiennent la prise en compte de la culture burundaise dans l'enseignement/apprentissage du français, il faut s'interroger sur la manière efficace de mise en œuvre de ce projet.

Mais sans trop aller loin, au début de ce chapitre, l'enquête a déjà montré que le manuel constitue un outil didactique souvent utilisé et accessible à tout le monde.

Ainsi donc, pour parvenir au remaniement, il faut alors passer par la révision du manuel. Mais que pensent les enseignants ?

A titre de rappel, ce sont les 18 enseignants plaidant pour l'usage de la culture burundaise qui ont réagi à la question suivante : Que dites-vous de l'intégration de la culture burundaise dans les manuels de français ?

En guise de réponse, presque tous les enseignants disent que pour arriver à mieux se servir des éléments de la culture burundaise de façon efficiente, il faut intégrer tous les éléments susceptibles de mieux renseigner les apprenants de la langue à la culture burundaise. Mais quelles sont les éléments de la culture burundaise à incorporer ?

Les résultats obtenus à partir de cette question présentent mille intérêts à l'horizon de notre recherche par le fait qu'ils nous orientent vers la piste de solution à la problématique. Si un effectif plus significatif des enseignants attend de deux mains l'intégration des éléments de la culture native des apprenants dans le programme d'enseignement du français, il faut se demander de quels éléments il faut y mettre. Grâce à la question élucidée ci-haut, nous débouchons aux propositions suivantes.

Tableau 19 : Proposition des éléments à mettre en exergue pour le manuel adéquat

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
La littérature	21	100
Le tambour	12	57.14
La musique	2	9.52
L'habitat	5	23.80
Image	16	76.19
L'artisanat	8	38.09
Le climat	7	33.33
Les modes de vie	6	28.57
Déplacement	4	19.04
Autres à Préciser	3	14.28

De ce tableau, nous comprenons que, pour ces enseignants, la littérature et les images illustrant la culture native de l'apprenant burundais devraient occuper une place de choix dans l'enseignement/apprentissage du français.

Pour ce qui est de la littérature, tous les enseignants reconnaissent que la littérature burundaise est pierre angulaire dans l'entreprise d'enseigner le français à la base de la culture native de l'apprenant. Pour question d'existence de cette littérature, nous avons, au cours du premier chapitre, développé un point complet consacré à la littérature burundaise.

De ce point, il est vu que cette littérature renferme comme tant d'autres littératures un volet oral considérée comme traditionnel ainsi que le volet de l'écrit faisant la littérature moderne.

Les images constituent un socle culturel important du pays en plus qu'elles sont des éléments importants dans l'enseignement de la langue.

Les images valent grand-chose dans l'exploitation des textes littéraires en classe des langues. Les apprenants trouvent la nécessité d'observer les images accompagnant les textes pour mieux capter globalement le contenu du texte. Sans prétendre faire état de la sémiotique de l'image dans l'enseignement du français, nous reconnaissons que les images incluant le contexte socio-environnementaliste des apprenants pourraient contribuer à l'enseignement de cette langue.

Une partie des enseignants considèrent le tambour comme un élément culturel important dans l'enseignement du français. Certainement, les enseignants ont raison si le focus est mis sur sa réputation.

Depuis quelques années, le tambour burundais a acquis au sein de l'UNESCO une notoriété d'être un élément culturel immatériel. Néanmoins, son apport pour la didactique des langues reste à démontrer. Il reste un support de la formation patriotique plus que littéraire. Au moins, fallait-t-il parler de la littérature qui accompagne son rythme.

Enfin, le reste des enseignants ont opéré le choix sur les modes de vie, le déplacement, l'habitat, le climat, la musique, l'artisanat et d'autres précisions comme la gastronomie, l'habillement et les croyances. Mais à vrai dire, sur base de la considération de la littérature comme transcription de la vie sociale, tous ces éléments peuvent être exploités à travers la littérature. Ce qui nous laisse déduire que la littérature et les images suffisent pour l'intégration des éléments de la culture burundaise dans les programmes d'enseignement du français au Burundi.

IV.2.9. Schémas comparatif de l'étude dans les deux communes du milieu d'enquête

Eu égard aux résultats de la recherche faite dans les deux directions communales de l'enseignement, géographiquement plus au moins éloignées, nous avons voulu confronter les résultats pour nous enquérir sur les similitudes ou/et différences.

En effet, il est vrai que le Burundi a une superficie de 27 834 km^2. Ce petit pays a la chance d'avoir une seule langue locale et maternelle. La population partage la langue malgré quelques petites différences sociolinguistiques. Il en est de même pour la culture. Les Burundais partagent la culture burundaise. Un peuple partageant la langue devrait partager même la culture.

Néanmoins, il faut se renseigner sur quelques aspects civilisationnels des milieux urbains et des milieux ruraux qu'il ne faut jamais négliger. Ces aspects de la vie influent énormément sur le mode d'enseignement, sur la connaissance des élèves et plus particulièrement sur la maîtrise des langues.

Dans ce tableau, à la base des résultats obtenus par questionnaire, nous voulons essayer de comparer quelques éléments importants de résultats recueillis dans les deux communes.

Libellé / **DCE**	**Réponses**	
	Ntahangwa	**Makamba**
Supports pédagogiques	- Taux d'accessibilité du Manuel suffisant, - Existence des outils didactiques complémentaires.	- Le manuel est le seul outil didactique et en quantité limité
Existence des outils audio-visuels pour le visionnage culturel	Certains établissements ont la possibilité de se procurer quelques outils didactiques.	L'enseignant est amené à se contenter au manuel seulement.
Les modes de vie	Les apprenants ont une idée sur la culture universelle grâce au phénomène de la mondialisation par le biais des supports audio-visuel qu'ils ont dans leur famille.	Les apprenants connaissent peu de choses sur la culture étrangère mais sont très attachés à la culture Burundaise
choix des supports pédagogiques	Accessibilité, compétence visée et la nature de la leçon à enseigner	Accessibilité seulement
Aisance des enseignants face à la dimension culturelle de la langue	Les enseignants trouvent d'opportunités d'être confrontés aux différentes péripéties de la vie qui leur donne matière d'inspiration.	Les enseignants restent esclaves du manuel qu'ils disposent vu que le temps restant donne lieu aux activités parascolaires qui n'ont rien avoir avec le cours.
Intérêt de la culture burundaise en didactique du français	Les enseignants trouvent cette idée intéressante pour la contextualisation des enseignements.	Les enseignants le trouvent très intéressante pour un enseignement contextualisé et revalorisation de la culture burundaise.
Des éléments culturels burundais à insérer dans le programme	La littérature vient en tête	La littérature prime
Posture de l'enseignant	Les enseignants plaident pour la redynamisation du système pour la valorisation des langues.	Les enseignants trouvent que la formation des enseignants pour la mise en œuvre du projet sera le remède.

De ce tableau, nous remarquons que malgré le partage des programmes d'enseignement, les établissements ne s'équivalent pas au niveau du matériel didactique en possession et des chances des apprenants à être aiguisé à porter intérêt aux matières découlant des réalités étrangères à l'apprenant burundais.

En effet, à l'analyse des points de vue des enseignants rangés par chaque direction communale de l'enseignement, nous aboutissons aux constats relatifs aux milieux d'enseignement, au niveau de vie des familles, aux opportunités à mettre à profit et au plaidoyer de la culture burundaise.

A Makamba où la plupart des enseignants enquêtés enseignent dans écoles situés dans les milieux ruraux, nous avons remarqué que le manuel scolaire reste une seule arme de combat pour enseigner le français une langue étrangère. Encore moins, il est en quantité qui n'est pas satisfaisante. A noter qu'en tant que le manuel doit nécessairement avoir besoin d'autres supports supplémentaires à l'instar des outils de l'enseignement concordant avec les nouvelles technologies. Cela étant, même si leur usage reste à améliorer ou même à revoir pour mieux orienter, les quelques établissements en possession d'autres outils à part le manuel sont tous de la direction communale de l'enseignement de Ntahangwa en mairie de Bujumbura. Ce qui signifie que le choix du support incombe plus l'accessibilité pour les ruraux mais pour les enseignants urbains, d'autres facteurs entrent en jeu dans ce choix.

Un autre aspect très important dans cette recherche est le niveau de vie des familles en provenance des lieux en confrontation. Certaines familles des milieux urbains n'ont pas d'accès aux outils de la télécommunication comme la télévision qui permettent aux enfants d'avoir idée sur les réalités d'ailleurs. Cela veut dire que sans avoir fait une étude pour fournir des statistiques précises, les apprenants de la DCE Makamba et ceux de la DCE Ntahangwa n'ont la même opportunité d'accéder aux supports audio-visuels importants pour l'amélioration des pratiques enseignantes en dehors de l'école. Par conséquent, ils n'ont la même chance de se renseigner sur quelques réalités d'ailleurs. Cela influence nécessairement l'intérêt des apprenants face à ce programme déjà décrit.

Une autre chose plus importante porte sur les opportunités à mettre à profit en tant qu'enseignant. Les enseignants des écoles urbaines ont plus de chance d'être confronté aux divers faits contribuant à l'amélioration de leur savoir-faire. Ils ont, même en dehors du cadre de travail, accès aux outils et opportunités leur aidant à mieux pratiquer leur enseignement au moment où les enseignants des écoles rurales bénéficient seulement les formations issues du cadre légal organisées par le gouvernement.

Enfin, si nous prétendons faire un plaidoyer pour la mise en valeur de la culture burundaise dans l'enseignement du français langue étrangère et que nous avons déjà démontré que les éléments culturels en usage doivent être exploités en littérature, il importe de se questionner sur le niveau de familiarité des enseignants vis-à-vis à la littérature burundaise.

En mairie de Bujumbura, sans s'en servir, si on échange avec les enseignants et certains apprenants, on remarque qu'ils sont conscients de l'existence de la littérature burundaise moderne d'expression française. Mais dans les milieux ruraux, l'accès aux œuvres de la littérature burundaise d'expression française est encore au niveau bas, ce qui signifie la méconnaissance de cette littérature chez les apprenants des écoles rurales.

Sans pouvoir mettre en relief tous les éléments distinctifs de nos zones d'étude, nous venons de montrer que les enseignants et les apprenants des deux DCE ont un problème pareil mais avec des besoins à analyser de façon différenciée.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Conclusion générale

Le présent travail porte une attention particulière sur la prise en compte de la culture burundaise dans l'enseignement/apprentissage des langues au Burundi. Il s'intéresse à la discipline de français dans la section Langues post fondamentale au Burundi. L'objet de cette étude était de décrire et d'explorer la mise en évidence de la culture étrangère conjointement avec la culture native des apprenants pour réussir l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Burundi.

Afin de réussir cette étude, nous sommes partis de la problématique selon laquelle les apprenants finalistes des humanités générales n'ont pas des compétences requises à leur niveau pour mener une communication en français. L'accent était mis sur les matières enseignées dans le développement des compétences communicationnelles. L'objectif de cette recherche cadre avec la volonté d'apporter notre contribution dans la réussite de l'enseignement/apprentissage de cette langue qui représente mille enjeux dans un espace francophone comme le Burundi. Sa réalisation s'appuie ainsi sur la partie théorique d'un côté et la partie pratique de l'autre côté.

Partant de l'hypothèse générale selon laquelle l'origine du faible niveau des apprenants de la langue française est la non contextualisation des matières dans le milieu socio-environnementaliste de l'apprenant, nous avons pu faire une revue de la littérature y relative.

Après la mise en exergue des considérations générales et faire l'élucidation des concepts clés, nous avons pu démontrer les approches méthodologiques actuelles susceptibles d'apporter l'efficacité dans le développement de la compétence de communication dans l'enseignement/apprentissage du français.

Ainsi, à travers le premier chapitre, nous avons défini les mots pivots de notre sujet avant de faire l'état des éléments utiles dans l'enseignement de la langue selon le contexte socioculturel des apprenants. Quant au second chapitre, il a été réservé à la visite des théories didactiques en vogue pouvant intervenir dans l'enseignement de la langue à visée communicative.

Pour la partie pratique, les deux derniers chapitres sont réservés aux activités de recherche sur terrain. La qualité et quantité des données d'enquête recueillies nous ont servi à vérifier si les hypothèses que nous nous sommes fixées sont confirmées ou infirmées après leur analyse interprétative.

En effet, même si 80.95% des enseignants enquêtés sont conscients des risques qu'ils courent quand ils font apprendre la langue à leurs apprenants sous un aspect purement linguistique (Cf. le tableau 7, p.74), les résultats de l'enquête montrent que plus de 90 % des enseignants faisant objet de sujets de la présente recherche ne prennent pas en compte la dimension culturelle de la langue dans l'enseignement/apprentissage du français (Cf. le tableau 8, p. 75). Cela est dû au fait que 85.72 % de ces enseignants ne sont pas à l'aise avec la culture que véhicule le contenu-matière enseigné (Cf. le Tableau 9, p. 75), une culture mettant en relief les réalités socioculturelles exclusivement étrangères.

Ce constat nous a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle la culture, exclusivement étrangère aux apprenants, que véhicule la matière d'enseignement de la langue française handicaperait l'acquisition de cette matière nécessaire pour développer les compétences langagières et communicationnelles.

En outre, nous avons déjà constaté que 76.20% des enseignants déplorent le fait que les réalités socio-culturelles issues du programme d'enseignement ne sont pas familières aux apprenants (Cf. tableau n°13, p. 80) en ayant déjà amèrement démontré au tableau 9 (p.75) que même les enseignants ne sont pas à l'aise avec la culture. Encore moins, sans se soucier du fait que le choix des supports pédagogiques tient à 95.23% de l'accessibilité de ces derniers qui conduit exactement à l'usage des manuels qui eux-mêmes sont déplorables du point de vue quantitative (Cf. tableau n°5, p.72), nous avons à maintes reprises lus que même dans les établissements où on peut trouver un support pédagogique motivationnel illustratif de la culture étrangère, les enseignants du français ne se servent pas de ces outils au vrai sens du terme dans leur enseignement (Cf. tableau n°10, p.77). Ainsi, à travers le tableau n°14 (p. 81), tous les enseignants convergent à dire que les réalités socioculturelles exclusivement étrangères désintéressent les apprenants. Cela étant, l'hypothèse selon laquelle les contenus-matières se rapportant sur des réalités sociales étrangères à leur entendement et dont par conséquent ils décèlent très difficilement le sens qu'ils livrent démotivent les apprenants a été confirmée.

Par-delà cela, l'hypothèse avancée dans le sens que la révision du programme d'enseignement du français mettant en valeur la prise en compte de la culture native des apprenants escompterait un avenir prometteur a été validée.

Et pour passer à l'action, il faut intégrer dans ledit programme des composantes socioculturelles des apprenants ; les éléments des contenus-matières relevant de la culture Burundaise. Cette validation est justifiée par le fait que tous les enseignants interrogés sont intéressés par la culture burundaise (Cf. tableau n°17, p.83).

De plus, il a été déjà confirmé par 47.62 % des enseignants (Cf. tableau n°15, p.82) que pour pallier aux défis observés dans leurs classes respectives, dans la moindre tactique de faire comprendre certaines matières à leurs apprenants, ils ont recours au parallélisme des réalités en question à celles proches aux apprenants. Dorénavant, des propositions d'éléments à incorporer (Cf. tableau n°20, p.87) sans oublier d'indiquer la manière la plus efficace d'intégrer la culture des apprenants au programme d'enseignement (Cf. tableau n°19, p.85) ont été fournis. Alors, avec 85.72% des enseignants (tableau n°18, p. 84) qui trouvent qu'enseigner le français sur base de certaines réalités de la culture burundaise serait un impératif du meilleur rendement de l'enseignement/apprentissage du français aux apprenants burundais, nous avons jugé valide notre hypothèse.

C'est à partir de tous ces avis, partagés avec les enseignants, que nous trouvons que l'intégration de la culture burundaise en général et des éléments du milieu socio-environnementaliste des apprenants burundais en particulier est d'un intérêt certain pour résoudre les principales difficultés de compétences communicationnelles auxquelles l'enseignement-apprentissage du français au Burundi fait face. Par conséquent, il nous importe de suggérer quelques suggestions.

Suggestions

Après cette synthèse des résultats de notre travail, nous aimerions émettre quelques suggestions pour contribuer à pallier à toutes ces lacunes qui viennent d'être évoquées et à améliorer les pratiques d'enseignement/apprentissage du français focalisé sur le but communicatif.

Nos recommandations s'adressent principalement aux agents du Ministère en charge de l'éducation, et surtout à la Direction Générale des Curricula et des Innovations Pédagogiques, pour que lors de l'élaboration des manuels l'on tienne compte de la littérature burundaise qui parle de la vie courante des apprenants burundais. Egalement, ledit Ministère devrait songer à doter les écoles d'un matériel pédagogique suffisant en particulier des supports motivants et illustratifs des cultures à l'instar de l'audiovisuel qui semblent inexistants au sein de beaucoup d'écoles publiques.

Cela permettrait aux enseignants d'utiliser ces supports dont l'exploitation facilite l'enseignement-apprentissage des aspects importants de la didactique d'une langue, outil de communication en classe et dans la vie professionnelle.

Il appartient aussi à ce ministère d'organiser de façon régulière des formations continues aux enseignants du français en prenant compte de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du français sans oublier de leur faire booster ces nouvelles approches pédagogiques en vogue de la didactique du français à visée communicative.

A l'endroit des enseignants de français de la classe de seconde Langues post-fondamental, nous leur suggérons d'adopter une nouvelle posture d'enseignant du français d'aujourd'hui. Nous leur proposons de mettre en œuvre toutes les démarches et stratégies requises pour donner du goût à leur enseignement en cherchant des méthodologies qui puissent motiver beaucoup plus les apprenants à faire du français leur langue de communication quand le besoin se présente.

Quant aux apprenants, nous les invitons à doubler d'efforts pour participer avec enthousiasme aux activités d'amélioration de leur niveau de connaissance de la langue française. Nous les indiquons spécifiquement à penser à des clubs de langues, à intégrer les troupes théâtrales et enfin de compte à aimer la lecture des ouvrages en général et des œuvres littéraires en particulier tout en jetant un regard distinctif aux productions littéraires burundaises.

Ainsi, nous pensons, au terme de notre travail, avoir contribué en donnant une piste à exploiter pour l'amélioration des pratiques enseignantes de la langue française au post-fondamental des humanités générales. Néanmoins, nous sommes loin de prétendre avoir embrassé ici tous les aspects pour un sujet aussi vaste que complexe. Le champ d'investigation reste ouvert pour d'autres chercheurs qui pourront se focaliser sur le rôle de la prise en compte de la culture native des apprenants burundais dans la stimulation de leur créativité littéraire fictionnelle qui laisse à désirer.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abdallah-Pretceille, M., 1999, *L'éducation interculturelle*. PUF, Paris.
2. Abdallah-Pretceille, *M.*, 1991, *Langue et identité culturelle*. Tome 44, n° 4, Enfance.
3. Abdallah-Pretceille, *M.*, 2001, Porcher L., *Éducation et communication interculturelle*. (2e éd.), PUF, Paris.
4. Abdeljali L. et al., 2000, *Enseigner l'arabe en France, Francophonie* –Monde arabe, Un dialogue des cultures.
5. Achard-Bayle, G., 2013, *Du Pareil au même. De deux identités et de trois doubles*. Studi de lingvisticã 3.
6. Aktouf O., 1992, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Presses de l'Université du Québec, Québec.
7. Alber J.L. et de Pietro J.F., 1985, « *Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue* », L'interculturel en éducation et en sciences humaines (2), Toulouse.
8. Alipour M., 2018, *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales*, thèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des études supérieures et postdoctorales.
9. Bachman C., Lindenfeld J., Simonin J., 1981, *Langage et communications sociales*, CREDIF, Hatier.
10. Barnier G., 2008, *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. IUFM d'AixMarseille.
11. Bérard E., 1991, *L'approche communicative Théorie et pratiques*, C L E international, Paris.
12. Bigirimana J.M., 2022, *La pédagogie de grands groupes au service de l'enseignement de l'oral en français : Étude faite dans certaines classes du post fondamental, section Langues de la DCE Mukaza en Mairie de Bujumbura*. Mémoire de Master, UB et ENS. Bujumbura.
13. Blanchet P., 2009-a, « « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? ». *Le français à l'université*, 14ème année, n°2 pp. 2-3
14. Blanchet P., « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques », *In Reconfigurations des concepts, pour une réflexion*

épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique, Alger, Bouzaréah, pp. 11-16, Revue Socles.

15. Blanchet P., 2008, Asselah-Rahal S., « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », In Blanchet P., Moore D., Asselah-Rahal S., (Dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris.
16. Blanchet, P., 2004, *L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*. Université Rennes 2 - Haute Bretagne, Service Universitaire d'Enseignement à Distance.
17. Borg S., 2001, *La notion de progression.* Didier. Paris.
18. Byram, M. et al., 2002, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
19. Byram, M., 1997, 1992, *Culture et éducation en langues étrangères,* Éditions Didier, Paris.
20. Byram, M., Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
21. Byram, M., Zarate G. & Neuner, G.,1998, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues,* Éditions du conseil de l'Europe, Paris.
22. Cahiers d'action religieuse et sociale, 15août 1956, p.6
23. Canale M., Swain M., 1980, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», in *Applied Linguistics,* vol. 1, n° l.
24. Charaudeau, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression,* Hachette, Paris.
25. Charaudeau, P., 2009, *Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale*. Disponible en ligne sur l'adresse : http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html. Consulté le 25 Juin 2022
26. Charaudeau, P., 2001, « Langue, discours et identité culturelle ». In Ela. *Études de linguistique appliquée,* 2001/3 (n° 123-124, pp. 341-348).
27. Chomsky N.A., 1972, « Théorie linguistique ». In *Le français dans le monde*. Hachette, Paris, Numéro 88.
28. Christian P., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme,* 1ère édition, CRÉDIF-Didier, Paris.

29. Clanet C., 1993, *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences-humaines,* Toulouse, Paris.
30. Cohen-Émerique, M., 1980, *Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle*. Annales de Vacresson, n° 17.
31. Cohen-Émerique, M., 2013, « Étude des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles : une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation. », In *Quels modèles de recherche scientifique en Travail Social, Coordination AFFUTS*, Les Presses de l'EHESP, Rennes. pp. 213-260.
32. Combon, L. & Lumbroso M., 1977, *Manuel Psychopédagogie expérimentale,* PUF, Paris.
33. Cortier, C., 2016, *L'oral - les oraux : des parlers aux pratiques langagières et aux genres discursifs disciplinaires : Approche(s) sociodidactique(s)* , Paris.
34. Cortier, C., 2007, *Didactique du français, le socioculturel en question,* Symposium du 10e colloque international de l'AIRDF Villeneuve d'Ascq.
35. Courtillon J., 1981, "Une méthodologie de la communication", In *Problématique SGAV et approche communicative*, Actes du 5e colloque SGAV, pp. 87.
36. Crises, 2011, « L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche », *Éducation et francophonie*, Spring.Volume 39, N°1.
37. Cuche D., 1996, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Ed. La découverte, Paris.
38. Cuq J. P., 2003, Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
39. Daval, R., 1967, *Traité psychologique social*. PUF, Paris.
40. DeKetele et al., 2016, *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck Université, Bruxelles.
41. Del Bayle, J.-L., 1978, *Introduction aux méthodes des sciences sociales,* Privat, Toulouse.
42. Delandsheere G., 1982, *Introduction à la recherche en éducation*, 5ème édition, Armand Colin-Bourrelier, Paris.
43. Demorgon J., 2004, *Complexité des cultures et de l'interculturel, 3eme édition*, Librairie Eyrolles, Paris.
44. Dervin F., 2010, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation » in *Recherches en éducation.*
45. Dumont, R., 2008, *De la langue à la culture : un itinéraire obligé*. L'Harmattan, Paris.

46. En ligne : http://www.cohen-emerique.fr/medias/files/cohen-emerique-1980-article-elements-debase-1.pdf, site consulté le 11Juillet 2022.
47. Galisson R., 1982, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Hatier-CREDIF, Paris.
48. Galisson, R., 1987, « Des palimpsestes verbaux : des activateurs et des révélateurs culturels remarquable pour un public étranger », *ELA*, N°97, Didier Érudition, Paris.
49. Gordimer N., 1988, *Vers une culture commune*? Disponible en ligne consulté le 24 janvier 2023.
50. Grawitz M., *2001, Méthodes Des Sciences Sociales*, éditions dalloz, Paris.
51. Gritti J., 1967, *Culture et techniques de masse, le monde et l'esprit*, tournai, Casterman.
52. Hamidou N., 2007, *La langue et la culture : une relation dyadique* Synergies Algérie n° 1 pp. 29-40.
53. Hymes Dell H.,1984, Vers la compétence de communication, Texte traduit, CREDIF, Hatier, LAL.
54. Javeau, J.C., 1971, *Enquête par questionnaire*, E U B, Bruxelles.
55. Javeau. C., 1978, *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*. Institut de sociologie. Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.
56. Jonnaert, P. & Borght, C., 2009, *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck Université. Belgique.
57. Journet N., 2002, *La culture. De l'universel au particulier*, éd. Sciences Humaines, Auxerre.
58. Katihabwa J., 2010, *Impact didactique de la non maitrise du français sur la réussite scolaire dans les classes du cycle inférieur du Burundi*. Mémoire de Master, UB, Bujumbura.
59. Kerbrat-Orecchioni, C., 1998, *L'implicite.* Armand Colin, Paris.
60. Ki-zerbo J., 1990, *Éduquer ou Périr*, Edité par l'UNICEF aux Editions L'Harmattan, Paris.
61. L'Ecuyer R., 2011, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*, Méthode GPS et concept de soi, PUQ, Quebec.
62. Ladmiral, J.-R., 1996, « Problèmes de langue dans les rencontres internationales. » In Demorgon, J. et Lipiansky, J-M. (Dirs). *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.

63. Laurent G., 2000, Lorenza M., *Interactions et acquisitions en contexte, Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Éditions Universitaires Fribourg Suisse, Fribourg.
64. Lievre, P., 1998, *Manuel d'initiation à la recherche en travail social, construire un mémoire professionnel*, ENSP, Rennes.
65. Linton R., 1986, *Le fondement culturel de la personnalité,* Dunod, Paris. (Traduit de l'anglais par Andrée Lyotard)
66. Malinowski B., 1968, *Une théorie scientifique de la culture*, Maspéro, Paris.
67. Marcel J.-F., et Rayou P., 2004, *Recherches contextualisées en éducation,* INRP, Paris.
68. Martine A.-P., 1992, *Quelle école pour quelle intégration ?* CNDP Hachette, Paris.
69. Martinez P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ? PUF, Paris.
70. Meirieu P., 2020, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, UNESCO : HORIZON.
71. Moirand S., 1982, *Enseigner à communiquer en LE*, Hachette, Paris, Coll. F.
72. Muchielli, Y.R., 1975, *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale,* ESF, Paris.
73. Muchielli, Y. R., 1980, *Principaux biais de la formation des questions,* ESF, Paris.
74. Mukubano J., 2018, Quelques implications stratégiques du principe de la centration sur l'apprenant, *La problématique de l'enseignement des langues et des littératures dans la région des Grands Lacs Africains : Etats des lieux, enjeux et perspectives*, Volume n°4 dans la collection Sembura Ferment littéraire, p111-116.
75. Ndikumagenge R., 2018, « L'enseignement du français au Burundi : quels défis, quelles opportunités ? » *La problématique de l'enseignement des langues et des littératures dans la région des Grands Lacs Africains : Etats des lieux, enjeux et perspectives »*, Volume n°4 dans la collection Sembura Ferment littéraire, p174-197.
76. Ndikumana V., 1990, *Analyse et interprétation des réponses à un questionnaire à un public enseignant et non enseignant sur l'enseignement du Français*, Mémoire de Licence. Université du Burundi.
77. Ngendakumana W., 2000, *L'impact du Français, langue d'enseignement, sur la réussite scolaire,* Mémoire de Licence. Université du Burundi.
78. Nkeshimana H.-G., 1990, *L'Ecole qu'il faut pour le Burundi*, Bujumbura, Editions de la Renaissance.
79. Saussure F., 1916, *Cours de linguistique générale*, Genève.

80. Oddos J-P. et al.,1995, « *La conservation (principes et réalités*) », Ed. Du Cercle de la librairie, Paris.
81. Paulo F., 2006, *La pédagogie de l'autonomie*, Éditions Erès, Ramonville Saint-Agne.
82. Philippe J., 2010, *Fabriquer le savoir enseigné*, De Boeck, Bruxelles, col. « Le Point sur la pédagogie ».
83. Pinto, R. & Grawitz, M., 1964, *Méthode des sciences sociales*, Dalloz, Paris, T2.
84. Polisano K., 2018, *Cours de Statistiques niveau L1-L2*. Licence (en France), Université Grenoble Alpes.
85. Porcher L., 1996, « Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles ». In Demorgon, J. et Lipiansky, E. M. (Dirs.), *Guide de l'interculturel en formation,* Retz, Paris.
86. Porcher, L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.
87. Porcher, L., 1995, *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris.
88. Puren C., 2013, « Contrôle vs. Autonomie, contrôle et autonomie: deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires » in *Etudes en didactique des langues*.
89. Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clés International, col. DLE, Paris, 1988.
90. Raymond, D., 2006, *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
91. Raynal, F. & Rieunier, A., 2012, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, Paris.
92. République du Burundi, 2013, *Politique linguistique du Burundi*, projet, Bujumbura, Décembre.
93. Reuchlin, M., 1976, *Précis de statistique*, P.U.F, Paris.
94. Rispail M., et Blanchet P., 2015, Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », in Blanchet P., et Chardenet P., (dirs). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Edition des archives contemporaines, Paris, pp.101-106.
95. Rispail M., 2005, *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues : dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage,* volume 2, Université de Rennes 2- Haute-Bretagne, Rennes.

96. Rispail M., 1998, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral,* thèse de doctorat, 2 volumes, Université de Grenoble 3, Grenoble.
97. Rodegem F.M., 1973, *Anthologie rundi*, Association des Classiques Africains, Armand Colin, Paris.
98. Gajo L. et Mondada L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par des jeunes immigrés*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
99. Rongere P., 1971, *Méthodes des sciences sociales,* 3e éditions, librairie Dallaz, Paris.
100. Spinoza B., 1968, *Traité théologico-politique*, Ed. Vrin, Paris.
101. Taylor, E., 1873, *La Civilisation primitive*. (Traduit de l'anglais sur la deuxième éd par Ed. Barbier, 1920), Ancienne librairie Schleicher. Alfred Cortès J. Éditeur, Paris.
102. Thiéblemont-Dollet S., 2006, *L'interculturalité dans tous ses états*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy.
103. Tirelli. G., 1964, « *Traité de Psychologie sociale* », PUF, Paris.
104. Unesco, 1992, Conférence internationale de l'éducation, 43e session, *La contribution de l'éducation au développement culturel,* ED/BIE/ CONFINTED 43/3.
105. Unesco, 2001, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*. Adopté par la 31e session de la conférence générale de l'Unesco, Paris.
106. Verbunt G., 2011a, *Penser et vivre l'interculturel*, Chronique Sociale, Lyon.
107. Zarate, G., 1993, *Représentations de l'étranger en didactiques de langues et cultures*, CREDIF, Paris.

ANNEXES

NISENGWE Alexis

Université du Burundi et

Ecole Normale Supérieure

Master Conjoint en Didactique du Français Langue Etrangère

Année Académique :

2021-2022

Objet : Transmission du questionnaire d'enquête

Aux enseignants de Français

Chers professeurs de Français,

Nous avons l'honneur de nous adresser auprès de votre compétence pour solliciter votre soutien pour nous fournir des informations en complétant notre questionnaire d'enquête relatif à l'enseignement du français au Burundi.

En effet, ce questionnaire nous permettra de recueillir des informations qui vont nous servir à confirmer ou à infirmer des hypothèses que nous nous sommes données dans le cadre de notre travail de recherche de master intitulé : **« Dualité culturelle comme facteur clé de réussite de l'enseignement /apprentissage du FLE au Burundi : Cas des classes de Seconde de la section Langues au Post-Fondamental »**

Dans cette optique, nous vous prions de répondre personnellement, clairement et sincèrement aux questions posées. Ainsi, aurez-vous contribué à atteindre notre objectif principal visant l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français au Burundi.

Par ailleurs, nous vous témoignons notre reconnaissance et nous vous garantissons l'anonymat des informations que vous aurez fournies. Dans cette logique, il n'est pas question de mettre votre nom sur le présent questionnaire.

Comptant sur votre franche collaboration, nous vous adressons nos remerciements anticipés.

Fait à Bujumbura, Le 20/09/2022

NISENGWE Alexis

Etudiant Chercheur en master de didactique du français langue étrangère



QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

0. Note préliminaire

Cher enseignant de Français, les questions que nous vous adressons sont de deux catégories :

- Pour les questions dites fermées, les réponses sont proposées. Répondez en mettant une croix dans la case correspondant à votre point de vue s'il figure dans les propositions données et précisez en cas de besoin.

- Pour les questions ouvertes, exprimez-vous librement comme vous le sentez. Si la place qui vous est réservée est insuffisante, servez-vous du verso de ce questionnaire et répondez le plus clairement possible tout en numérotant la question à laquelle vous donniez la réponse.

I. **Identification des enquêtés et du milieu d'enquête**

1. Nom de votre établissement :

2. Direction Communale de l'Enseignement :

3. Direction Provinciale de l'Enseignement :

4. Classe de Langues enseignée au Post-Fondamentale :

5. Expérience de l'enseignant dans la gestion de cette classe :

6. Formation de l'enseignant :

- Cochez dans la case correspondant à votre diplôme obtenu ?

A. Diplôme des humanités générales : ☐

B. Diplôme d'instituteur : ☐

C. IPA /ENS FRANÇAIS BAC III : ☐

D. IPA V/ENS FRANCIAS V : ☐

E. FLSH/Langue et Littérature Françaises : ☐

F. FLSH/Langues et Littératures Africaines : ☐

G. IPA III/ENS III : ☐

H. Autre diplôme (précisez) … …….

II. Points de vue de l'enseignant sur la prise en compte de deux cultures dans les manuels de français

1. Qu'est-ce que vous utilisez comme documents, manuels et outils pédagogiques pour votre cours de français :

a. Manuel scolaire ☐ c. Les deux à la fois ☐

b. L'audio-visuel ☐ d. Autres à préciser…… …..

2. a. Lequel de ces outils, exploitez-vous le plus souvent ?

b. Expliquez votre choix ….....……

3. En quoi tient-on compte dans le choix des supports pédagogiques pour votre cours de français.

a. Accessibilité ☐ c. Objectifs visées ☐

b. Compétence visée ☐ d. Autre à préciser……..

4. Apprendre le français sous un aspect purement linguistique est-il sécurisant pour l'apprenant, selon vous ? Oui ☐ Non ☐

5. Vous souciez-vous de la dimension culturelle dans la scénarisation de la leçon en classe? Oui ☐ Non ☐

6. En enseignant la langue française, êtes-vous à l'aise avec la culture qu'elle véhicule pour aborder suffisamment l'aspect culturel de la langue? Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ?.....

7. Les réalités socioculturelles que véhiculent les matières d'enseignement sous-tendues par cet outil pédagogique sont-elles de quelle culture ?

a. Française ☐ c. Afrique orientale ☐ e. Autres à préciser ……

b. Afrique occidentale ☐ d. Burundaise ☐

8. A côté du manuel scolaire, y'a-t-il un autre support pédagogique illustratif de ladite culture dans l'enseignement du français ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, Vous en servez-vous

a. Souvent ☐ c. Rarement ☐ e. Jamais ☐

b. Dans chaque leçon ☐ d. Presque jamais ☐

Pourquoi ?.....

9. De point de vue culturel, comment jugez-vous le programme de français en classe de 2nde Langues ? a. Riche et équilibré ☐ c. Moins riche et déséquilibré ☐

b. Riche mais déséquilibré ☐ d. Moins riche mais équilibré ☐

Justifiez votre réponse en par des exemples précis

.....

..... ……..

10. a. Ces réalités sont-elles familières à la culture des apprenants ? Oui ☐ Non ☐

b. Justifiez votre réponse :

……

11. a. Ces leçons portant sur les réalités socioculturelles exclusivement étrangères intéressent-elles les apprenants ?

Oui ☐ Non ☐

b. Justifiez votre réponse……

……

12. a. Comment les apprenants décèlent les contenus les matières découlant d'une culture exclusivement étrangère ?

a. Facilement ☐ c. Moyennant parallélisme à leur culture ☐

b. Difficilement ☐ d. Autre à préciser……

13. Dans l'appropriation de la langue pour leur communication, quel genre de problèmes que rencontrent les apprenants ?

☐ ☐ ☐

a. Manque de Vocabulaire b. Problème syntaxique e. Contexte d'énonciation

c. Communication acculturée ☐ d. Agrammaticalité des énoncés ☐

14. La culture Burundaise vous intéresse-t-elle ? Oui ☐ Non ☐

15. Trouvez-vous utile d'enseigner le français sur base de certaines réalités de la culture Burundaise ? Oui ☐ Non ☐

Justifiez votre réponse :

……

……

……..……

16. Pour la bonne appropriation de la langue par les apprenants, quelle est la culture à privilégier dans les programmes scolaires?

a. La culture Burundaise exclusive ☐ c. La Culture européenne ☐

b. La culture étrangère ☐ d. La culture Burundaise doublée de l'étrangère ☐

17. Que dites-vous de l'intégration d'éléments culturels Burundais dans les manuels de Français ?

……..……

……...

18. Quelles sont les éléments de la culture Burundaise à incorporer ?

a. La littérature ☐ b. Le tambour ☐ c. La Musique ☐ g. L'habitat ☐ j. Image ☐

d. L'artisanat ☐ e. Le climat ☐ f. Les modes de vie ☐ h. Déplacement ☐

i. Autres ……

19. Quelle posture que devrait adopter l'enseignant du français face aux multiples cultures pour l'amélioration du niveau des apprenants ?

.....

.....

.....

20. Que doit faire le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique en général et plus particulièrement les concepteurs des programmes pour relever les défis relatifs

aux documents et outils pédagogiques afin d'améliorer le niveau des élèves dans le cours de français ?……

……

……

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

B.P.5142

BUJUMBURA, BURUNDI

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que le nommé NISENGWE Alexis est un étudiant de Master II en Didactique du Français Langue Étrangère à ladite Faculté et qu'il effectue des recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« DUALITE CULTURELLE COMME FACTEUR CLE DE REUSSITE DE L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU FLE AU BURUNDI : Cas des classes de seconde de la section langues au post-fondamental »

A cet effet, je sollicite votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans doute dire que le chercheur respectera toutes les consignes de Secret que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur l'expression de ma considération distinguée.

Sous-couvert de :

Monsieur le Directeur de mémoire

Pr Clément BIGIRIMANA

Fait à Bujumbura, le 04/11/2022

Le Doyen

Pr Gélase NIMBONA

fishdecanat@yahoo.fr 22 22 17 02 ou 22 22 52 28