



*Dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage  
du français au burundi*

*Language skills of burundian learners in french:  
the case of written production*

Clément BIGIRIMANA \*

Université du Burundi (Burundi)

[clement.bigirimana@ub.edu.bi](mailto:clement.bigirimana@ub.edu.bi)

Alexis NISENGWE

Université du Burundi (Burundi)

hatleclezio1@gmail.com

Edith NDEREYIMANA

Université du Burundi (Burundi)

edith.ndereyimana@ub.edu.bi

Résumé:	informations sur l'article
<p><i>Cette étude aborde les apports des cultures étrangère et nationale pour la réussite de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) 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. En plus d'une recherche documentaire, un questionnaire a été adressé aux enseignants de français, dans deux situations différentes, l'une en milieu urbain et l'autre en milieu rural. Il ressort de l'étude que la culture exclusivement étrangère dans les contenu-matières handicape l'acquisition des compétences nécessaires pour la communication, ce qui démotive les apprenants.</i></p>	<p>Reçu 18 Octobre 2023</p> <p>Acceptation 27 Décembre 2023</p>
	<p><b>Mots clés:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enseignement</li> <li>✓ apprentissage</li> <li>✓ culture</li> <li>✓ langue française</li> </ul>
Abstract :	Article info
<p><i>This 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. With documentary research and questionnaire to French teachers in two local education departments, 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.</i></p>	<p>Received October 18;2023</p> <p>Accepted December 27 ;2023</p>
	<p><b>Keywords:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Learning-teaching</li> <li>✓ culture</li> <li>✓ french language</li> <li>✓ Burundi</li> </ul>

\* Auteur expéditeur

## 1. Introduction

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 la langue et la 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 (le secondaire) ont besoin d'une opportunité d'immersion linguistique et culturelle.

Alors, cette langue reste enseignée comme à l'époque des premiers instituteurs blancs sans ancrage dans la vie des Burundais et leur culture. La voix d'une relation dyadique<sup>1</sup> 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. Il est suivi toujours le modèle occidental qui privilégie exclusivement la culture étrangère en défaveur de la culture des apprenants.

Cela étant, certains apprenants qui terminent l'enseignement post-fondamental éprouvent des difficultés de communication en français ce qui veut dire qu'ils ne disposent pas des compétences langagières indispensables pour concrétiser lesdites compétences dans des situations de communication. C'est un signe éloquent du niveau bas en français dans l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi. Marquet J.B. (1974 :12) cité par Ndikumana V exprime le malaise éprouvé dans l'enseignement-

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

apprentissage en soulignant qu'« *Il faut accepter l'idée que notre actuel enseignement de la langue française échoue dans des proportions importantes* ». Cela peut s'appliquer pour le Burundi, si l'on compare 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. En effet, pour Ngendakumana W. (2000 :6) « *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.

Par conséquent, il y a moyen de se poser les questions ci-après : quelle serait l'origine du faible niveau des apprenants de français qui tend à être généralisé ? Pourquoi les apprenants n'arrivent-ils pas à développer les compétences langagières qui leur permettent de s'approprier la langue dans leur communication quotidienne ? Les matières d'enseignement se trouvant dans les manuels scolaires favorisent-ils la motivation d'apprentissage de la langue ? Quelles solutions palliatives à ces défis éventuels ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes servis d'une recherche documentaire et d'un questionnaire à l'endroit des enseignants de français, dans deux situations

différentes, l'une en milieu urbain et l'autre en milieu rural.

## **2. Culture et enseignement-apprentissage**

L'on ne peut pas parler d'enseignement-apprentissage hors culture. Cette dernière demeure vaste et difficilement accessible pour la plupart de personnes. En effet, dans la multiplicité d'acceptations du concept de « culture », selon 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. A ce niveau, une définition la plus globalisante est retenue. 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* » (Unesco, 2000). Par-là, nous comprenons que la culture est une dimension globale de la vie en société.

Pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage, c'est un concept composé, chacun de ses composants comportant des définitions distinctes selon les courants pédagogiques. Sans toutefois survoler ces courants, nous en faisons un aperçu pour mettre en lumière leurs différences.

## 2.1. Apprentissage

Parmi les multiples définitions des didacticiens, celle de Jonnaert et Vander Borgh (2009 :266) est intéressant par sa mise au centre d'intérêt l'apprenant. En effet, selon eux, le concept d'« apprentissage » désigne : « 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 [...]. »

C'est donc par l'apprentissage que 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.

## 2.2. Enseignement

Pour Raymond D. (2006 : 121), « enseignement » vient du verbe « enseigner » qui 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. »

Ainsi, compte tenu de ce qui précède, le concept d'« enseignement/apprentissage » sera employé 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.

## 3. Culture et 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 vécues, 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 plus intéressant dans la mesure où il met 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.

#### 4. Langue et culture

Tout individu s'intéressant à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères est confronté affirmations 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* ».

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.

### 5. La culture de l'apprenant burundais en didactique du français

Le problème de baisse du niveau en français langue étrangère (FLE) des apprenants burundais n'est plus à démontrer. A cet effet, il y a lieu de penser que la non maîtrise de cette langue de Molière trouve cause dans la non contextualisation des matières. Alors que la langue est étudiée pour servir dans les communications quotidiennes, la lecture critique des contenus-matières des ouvrages de langues que connaissent le système éducatif burundais au post-fondamental montre 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.

Ainsi, 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. Au Burundi, 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.

Par ailleurs, Ndikumagenge R. (2018 : 176) réfléchissant sur le problème qui hante l'enseignement du FLE 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 dans les objectifs du système éducatif burundais, il est prévu un « *approfondissement de la connaissance du patrimoine national* ».

Par conséquent, il est évident que l'enseignement du FLE dans le système éducatif burundais reste lacunaire et paraît paradoxal, et cela plus encore avec les diverses réformes qui ont été incessamment mises en place. Au niveau du fondamental, un effort de contextualiser les enseignements de langues par l'incorporation dans les manuels des

documents se rapportant au vécu d'un apprenant burundais est à fournir.

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).

De ce fait, il importe de noter que cette rupture des contenus ne peut pas aller sans laisser des séquelles dans le système éducatif burundais car quelques observations faites par des experts didacticiens des langues en général et le FLE 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 apparaissent la pertinence de ce savoir et son intérêt.

De ce qui précède, Philippe J. (2010 : 35-36) énonce l'idée qu' « 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 enseigner et des situations qui lui confèrent le sens. »

Dans ce cas, l'enseignement serait en accord avec Byram M. (1992 : 37) qui 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* ».

Tout en se focalisant sur son constat relatif à l'enseignement du français au Burundi, Mukubano J. (2018 :112) propose ceci : « ... 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.»

Alors, nous restons convaincus que l'intégration des éléments du patrimoine culturel burundais dans l'enseignement/apprentissage du français, c'est-à-dire un enseignement prenant en compte la culture burundaise, aiderait les apprenants burundais à s'appropriier du FLE dans leur communication plus ou moins contextualisé. De ce qui précède, il serait déraisonnable de se limiter à ces théories sans les confronter aux points de vue des enseignants du français.

## 6. Présentation des résultats de l'enquête

Ce point consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données collectées sur terrain est d'une importance primordiale car il permet de donner sens aux représentations de départ sur le sujet de recherche.

### 6.1. L'aspect culturel dans l'enseignement de la langue

Eu égard aux résultats de l'enquête, 80.95% des enquêtés trouvent qu'enseigner une langue à l'instar du FLE au Burundi sous un aspect purement linguistique ne donne pas de sécurité dans le circuit de l'enseignement-apprentissage. Néanmoins, 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.

Pour expliquer, un enseignant ne peut pas aborder un aspect de la langue que lui-même a du mal à comprendre. 85.72 % de ces enseignants ne sont pas à l'aise avec la culture que véhicule le contenu-matière enseigné, une culture mettant en relief les réalités socioculturelles exclusivement étrangères.

Cela nous amène à dire que 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.

A ce niveau, il y a lieu de soupçonner qu'on peut trouver quelques leçons non abordés victimes de leur contenu-support difficilement abordable pour ne pas les qualifier d'inabordables.

### 6.2. Le contenu du programme face à la 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, sur les trois éléments du triangle pédagogique, la matière d'enseignement est un grand catalyseur.

Ainsi, sans prétendre faire une étude à proprement parler portant sur la motivation des apprenants, et d'ailleurs il y en a autant, nous avons voulu savoir suivant l'observation des enseignants jusqu'à quel degré le programme de seconde Langues motivent les élèves.

En effet,  $\frac{3}{4}$  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, en revenant sur la localisation géographique de leurs établissements et des arguments avancés, ils ignorent l'état d'enclave qu'endurent certains apprenants.

Par conséquent, 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 aspectuelles qui peuvent expliquer ce manque de motivation, il figure le manque de contextualisation du programme dans les réalités de la culture burundaise. Ainsi, tous les enseignants convergent à dire que les réalités socioculturelles exclusivement étrangères désintéressent les apprenants. En d'autres mots, 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.

### **6.3. La révision du manuel**

Dans ce sillage d'idées, il y a lieu de penser que la révision du programme d'enseignement du français mettant en valeur la prise en compte la

culture native des apprenants escompterait un avenir prometteur.

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. Heureusement, tous les enseignants interrogés affichent intérêt à la culture burundaise

Et d'ailleurs, il a été déjà confirmé par 47.62 % des enseignants que pour pallier aux défis observés dans leurs classes respectives, dans la moindre tactique de faire comprendre certaines matières à leurs apprenants, ils font recours au parallélisme des réalités en question à celles proches aux apprenants. De plus, 85.72% des enseignants 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.

Dorénavant, avec les propositions d'éléments à incorporer, il est vu que se servir de la littérature burundaise tant traditionnelle que moderne est la manière la plus efficace d'intégrer la culture des apprenants au programme d'enseignement.

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.

## 7. Conclusion

La présente recherche porte une attention particulière sur la prise en compte de la culture burundaise pour la didactique des langues au Burundi. Il s'intéresse à la discipline de français dans la section Langues. L'objet de cette étude était de décrire et d'explorer l'intérêt de 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.

La réalisation de cette étude part 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.

Les résultats issus de l'enquête par questionnaire prouvent l'idée que la culture est un aspect de la langue jusque-là ignorée car le programme relève de la culture exclusivement étrangère à l'environnement des apprenants.

Ce déséquilibre culturel freine l'acquisition des compétences de la communication.

## Liste Bibliographique

Abdallah-Preteille, M., *Langue et identité culturelle*. Tome 44, n° 4, Dans : *Enfance* 1991.

Abdeljali L. et al., *Enseigner l'arabe en France, Francophonie –Monde arabe Un dialogue des cultures* ; 2000.

Alipour M., *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, 2018.

Byram, M., *Culture et éducation en langues étrangères*, Éditions Didier, Paris, 1992.

Galisson, R., « *Des palimpsestes verbaux : des activateurs et des révélateurs culturels remarquable pour un public étranger* », ELA N°97, Didier Érudition, Paris, 1987.

Hamidou N., *La langue et la culture : une relation dyadique*, 2007Synergies Algérien° 1pp.29-40.

Jonnaert, P. & Borght, C. *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck Université. Belgique, 2009.

Ki-zerbo J., *Éduquer ou Périr*, Edité par l'UNICEF aux Editions Le Harmattan, Paris, 1990.

Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, QUE SAIS-JE ? PUF, Paris, 1996.

Mukubano J., 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*, 2018, Volume n°4 dans la collection Sembura Ferment littéraire, p111-116.

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*, 2018, Volume n°4 dans la collection Sembura Ferment littéraire, p174-197.

Ndikumana V., *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, 1990.

Ngendakumana W., *L'impact du Français, langue d'enseignement, sur la réussite scolaire*, Mémoire de Licence. Université du Burundi, 2000.

Nkeshimana H.-G., *L'Ecole qu'il faut pour le Burundi*, Bujumbura, Editions de la Renaissance, 1990.

Philippe J., *Fabriquer le savoir enseigné*, De Boeck, Bruxelles, 2010, col. « Le Point sur la pédagogie ».

Porcher L., Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles. In : Demorgon, J. et Lipiansky, E. M. (Dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris, 1996.

Porcher, L., *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris, 1995.

Raymond, D., *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 2006.

Unesco, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*. Adopté par la 31e session de la conférence générale de l'Unesco, Paris, 2001.

Zarate, G., Représentations de l'étranger en didactiques de langues et cultures. Paris : CREDIF, 1993.