



De l'enseignement du et/ou en Français :

Analyse de Français de l'enseignement post-fondamental au Burundi

Teaching of and/or in French

French analysis of post-basic education in Burundi

Clément BIGIRIMANA*,
Université du Burundi,
clement.bigirimana@ub.edu.bi

Pr. Liévin NSHIMIRIMANA
Université du Burundi,
lievin.nshimirimana@ub.edu.bi

Date de soumission : 20.02.2022

Date d'acceptation : 30.03.2022

Date de publication : 31.03.2022

Ex
PROFESSO

Volume 07 / Numéro 01 / Année 2022

* - Auteur correspondant.

Résumé

Cet article se veut une analyse du manuel de français en contexte plurilingue burundais où le français occupe une place privilégiée. C'est à travers une série de questions en rapport avec l'enseignement du et/ou en français : Quel français enseigné ? Dans quel français enseigner ? Qui enseigne le français ? Qui apprend le français ? que cette étude tente d'apporter une réponse en interrogeant le paysage sociolinguistique burundais dans ses rapports avec le système éducatif du pays qui comporte, actuellement, quatre niveaux d'enseignement : la maternelle, le fondamental, le post-fondamental et l'université.

Mots-clés : M langue française ; enseignement ; apprenant ; enseignant. ; école, manuel ; Burundi.

Abstract

This article is intended as an analysis of the French textbook in a plurilingual Burundian context where French occupies a privileged place. It is through a series of questions related to the teaching of/in French: Which French is taught? In which French to teach? Who teaches French? Who learns French? that this study tries to provide an answer by questioning the Burundian sociolinguistic landscape in its relationship with the country's education system, which currently comprises four levels of education: kindergarten, basic, post-fundamental and university.

Keywords: French language, teaching, learner, teacher, school, textbook, Burundi.

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>

INTRODUCTION

Le système éducatif pré-universitaire burundais connaît sans cesse des remaniements et réaménagements. Depuis l'année scolaire 2012-2013, il a passé de l'école primaire¹ avec trois degrés de six années en tout à l'école fondamentale, désormais de quatre degrés. Le quatrième degré l'ayant prolongée de trois ans pour faire neuf ans. Le parcours scolaire désormais souhaité et favorisé pour le plus grand nombre possible d'enfants va donc de la 1^{ère} à la 9^{ème} année d'un bloc désigné sous le libellé « Enseignement fondamental ² ». C'est une grande mutation par rapport à l'existant. Après ce cycle, l'on parle de cycle post-fondamental avec des sections multiples où les apprenants sont orientés selon des critères plus ou moins objectifs.

Pour notre article, nous allons parler de la « section Langues » du post fondamental, une section qui fait penser à une formation particulière pour les apprenants futurs étudiants des universités, sans doute pour les études littéraires. Pour cela, il est recommandé à l'enseignant de langue (ici française) d'installer des connaissances chez ses apprenants, de s'approprier le principe de coopération dans les pratiques des apprenants, de mobiliser des moyens culturels et linguistiques appropriés pour réussir l'interprétation des documents, un mécanisme qui conduit, à la longue, au goût et à la culture littéraire authentique. Car, comme y abonde Tagliante,

*lorsqu'on travaille en classe un document [...], l'objectif premier n'est pas la compréhension immédiate du (document), mais bien l'apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire en langue, de trouver du plaisir à ouvrir et à feuilleter un journal ou un livre dans une autre langue que sa langue maternelle.*³

Il se déduit de tout ce qui est susdit que l'enseignant de langue, et surtout celui de la langue étrangère, doit avoir une culture étendue sur plusieurs champs pour être à la hauteur de sa mission ; une culture à défaut de quoi son activité enseignante se réduirait à la simple traduction des mots de la langue étrangère en langue maternelle des apprenants, plutôt que de faire de l'apprentissage de la langue étrangère une occasion d'apprendre à vivre autrement ; puisqu'enfin, tel qu'y insiste Roser Cervera,

*Apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il faut établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue, en somme, mettre en évidence cette culture partagée. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs.*⁴

Ainsi, par une démarche axée sur l'approche sémiotique, qui étudie ou analyse le signe, nous allons analyser les contenus de six manuels de français. L'on notera de passage que la sémiotique est plus que nécessaire pour un travail qui ambitionne de se pencher à la fois sur le signe linguistique et sur le signe iconique, les deux éléments étant incontournables dans un manuel de langue.

De plus, depuis les travaux de Charles Sanders Peirce (1839-1914), la sémiotique s'est développée dans le cadre de la théorie pragmatique où le signe en action est un point d'approche ; le contexte est très important pour le processus interprétatif. Le manuel scolaire est parsemé de signes. Pour parvenir à

l'interprétation de cet univers fortement et moyennement encodé, un travail de pensée permet en effet le décodage de tous les signes, d'où le choix de cette approche.

I. STATUT DU FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF BURUNDAIS

Dans le système scolaire burundais, le français intervient comme matière enseignée dès la première année primaire, puis comme langue d'enseignement à partir de la cinquième année jusqu'à la fin de la scolarité. C'est dire qu'en la matière, cette langue est devenue incontournable. Plus encore, le manuel de français devrait être plus consolidé pour offrir aux apprenants des possibilités de comprendre et d'exploiter avec facilités les autres disciplines.

Il faut dire néanmoins que depuis quelques temps, l'anglais est entré en concurrence avec le français sur le terrain de l'éducation. La quasi-totalité des établissements scolaires privés, qui se multiplient remarquablement suite à la faillite du système public, font de l'anglais une des matières principales.

Cependant, le statut du français est le résultat de son évolution historique. Pendant la colonisation, le français fut une matière enseignée, puis un outil d'enseignement. De plus, il importe de noter que l'administration burundaise est exclusivement francophone. Tous les dossiers sont instruits et rédigés en français. Et il importe de souligner que tout le français en usage au Burundi est appris à l'école. Aussi l'école est-elle le facteur essentiel qui a permis la diffusion du français au Burundi. Contrairement aux pays colonisés par la France dans lesquels se sont manifestés des canaux parallèles de diffusion du français, ayant conduit à la formation d'un français populaire (que l'on appelle *le petit nègre* ou *le français tiraillou*), tous les locuteurs de français au Burundi l'ont appris par l'intermédiaire de l'école. C'est ainsi que de l'époque coloniale à nos jours, à quelques rares exceptions près, seules les personnes qui ont été scolarisées jusqu'à un certain niveau sont capables de s'exprimer en français.

Le souci de se conformer aux exigences scolaires de la métropole semble avoir donc été à la base de la modification des programmes d'enseignement dans le Burundi colonial. Les différents gouvernements libéraux de Belgique ont successivement ordonné que les programmes scolaires des colonies belges soient élaborés de sorte qu'ils se conforment à ceux de la métropole. Depuis lors, une importance grandissante fut accordée au français dans le système scolaire du Burundi, au détriment des langues locales.

Mais la politique éducative coloniale ne favorisait pas la diffusion rapide de la langue française. Dans un premier temps, le colonisateur et le missionnaire veulent former des subalternes locaux, jouissant de connaissances élémentaires, évitant ainsi de former des gens dont la culture élevée et l'ouverture d'esprit pourraient conduire à la remise en cause de toute l'entreprise coloniale. Manessy cité par Ngorwanubusa rapporte la conviction du colonisateur belge par rapport à cette problématique :

Un noir qui connaît le français devient facilement un déraciné. Il se croit facilement l'égal du Blanc et même supérieur au Blanc. Ces européens deviennent presque fatalement des obstacles aux progrès de la civilisation.⁵

Dans un second temps, lorsque le gouvernement libéral décide de calquer les programmes scolaires des colonies sur ceux de la métropole, l'accès à l'enseignement va être restreint à une infime minorité d'élites, si bien qu'en cinquante ans de présence coloniale belge, le Burundi comptait, au lendemain de son indépendance en 1962, moins de dix cadres de niveau universitaire.

A la mesure du système éducatif colonial belge qui se voulait extrêmement élitiste, le français est resté donc très peu diffusé au Burundi. Cependant, le système éducatif burundais a largement changé au niveau des programmes d'enseignement, des langues enseignées et celles d'enseignement selon les cycles de formation. Dans tous les cas la place du français reste prédominante par rapport aux autres langues en présence au Burundi, selon la Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi et le Décret n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'École Fondamentale.

II. LE FRANÇAIS EN USAGE AU BURUNDI : QUELLE APPELLATION RETENIR ?

Au vu de ce qui précède, le français en usage au Burundi revêt plusieurs statuts. Les uns parlent du français langue étrangère (FLE), les autres du français langue seconde (FLS) voire du français langue première (FL1), etc. Pour cela, il importe de caractériser le type de français vécu dans le contexte burundais. Nombreux travaux, essentiellement de mémoires et thèses de fin d'études universitaires effectués par les chercheurs burundais ont majoritairement pris le français du Burundi (FBI) pour français langue étrangère (FLE). Rares sont les études de chercheurs du pays qui le prennent pour français langue seconde (FLS), moins encore pour français langue première (FL1). Cette discordance d'opinions découle du fait que cette langue se définit comme étant non maternelle, du moins à la majorité des Burundais ; et du coup constitue un outil de communication second ou auxiliaire ; surtout que le kirundi se suffit pour offrir aux locuteurs tout ce qu'il leur faut afin de satisfaire les besoins communicatifs de leur quotidien.

Toutefois, en ce qui nous concerne, quoique les définitions du FLS selon différents auteurs puissent en disposer autrement, nous croyons que continuer de prendre le français du contexte linguistique burundais comme langue étrangère serait synonyme de lui dénier son rôle, son statut et ses mérites dans la vie des Burundais. En effet, comme susdit, l'aventure du français au Burundi fait toute une histoire déjà. Cette langue a ses racines au pays depuis le début de la colonisation belge (nous sommes en 1916). Apporté par les Pères blancs belges, ces derniers ont su l'enseigner aux Burundais ; et depuis lors, cette langue n'a cessé « d'ouvrir la voie » au développement, à l'emploi, à la réussite et ascension sociales.

Ce n'est pas alors étonnant que, même aujourd'hui, savoir bien manipuler le français représente un grand critère de considération voire d'éligibilité ; à telle enseigne que la mention « connaissance du français parlé et écrit » transparait en condition *sine qua none* dans chaque offre d'emploi au Burundi. Pour la plupart des fois, il est fait mention que « la connaissance de l'anglais constitue un atout ». Du moins aujourd'hui, car la tendance pour l'avenir est la maîtrise de toutes ces deux langues, l'anglais et le français, bientôt même du kiswahili. Ce qui suppose que le français prédomine par rapport à l'anglais et aux autres langues en matière de recrutement. C'est pour cela que le français est depuis longtemps demeuré une langue d'enseignement, « medium d'enseignement » et langue enseignée avec un horaire significatif.

Plus encore aujourd'hui, le français cumule autant de statuts que peut avoir une langue privilégiée au sein d'une politique linguistique donnée. Selon la loi portant statut des langues au Burundi (2014), le français est (1) *langue d'enseignement*, (2)

langue officielle, (3) langue d'administration, (4) langue de justice, (5) langue de législation, (6) langue de presse, (7) langue de diplomatie.

Généralement, c'est dans les domaines de l'enseignement et de l'administration que le français témoigne de son importance par rapport aux autres langues en usage au Burundi. Dans l'enseignement supérieur public par exemple, la connaissance du français est une obligation académique. En témoigne cette disposition sur le choix de la langue de rédaction d'un mémoire de recherche :

*Le mémoire doit être rédigé en français. Cependant, l'Université du Burundi peut autoriser un candidat à présenter son mémoire en anglais [...]. Dans ce cas, on doit inclure dans le mémoire un condensé en français. L'autorisation de présenter un mémoire en anglais ne dispense toutefois pas le candidat de l'obligation de maîtriser la langue française.*⁶

Par ailleurs, le projet de politique linguistique du Burundi (2013) prévoyait ceci : « le français devra être la langue de la diplomatie et de la communication internationale au niveau de l'oral et de l'écrit. Il devra être la principale langue d'enseignement au secondaire et au supérieur. Les textes de lois adoptés en kirundi devront être traduits dans cette langue. Le français sera aussi l'une des langues des média ».

Un point de vue et une audience aussi nets que ceux-là ne peuvent pas permettre de caser le français dans la même boîte que les autres langues dites étrangères au Burundi, comme le chinois (mandarin), l'allemand et l'anglais qui, visiblement, s'invitent à grand pas⁷. Le français, lui, s'est déjà encré dans le contexte et le vécu quotidien des Burundais de manière qu'on aurait tort de le prendre infiniment pour langue étrangère.

En outre, nous appuyons ces considérations du point de vue de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca pour qui

*L'objectif du cours de FLS est transdisciplinaire, puisque les apprenants doivent acquérir non seulement les bases du français de tous les jours, mais aussi et surtout le vocabulaire de scolarisation, c'est-à-dire le vocabulaire propre à chaque discipline enseignée dans le cursus normal [...].*⁸

Ceci dit, le français langue seconde (FLS ou FL2) ne diffèrera pas du français langue de scolarisation (FLS), puisque c'est du FLS que se développe le FL2 et tous les deux concourant à procurer un épanouissement scolaire/académique et une intégration socio-professionnelle.

Bref, alors que le français langue étrangère (FLE) ne concerne que des locuteurs et/ou apprenants provenant des espaces non francophones pour un but culturel, professionnel ou encore touristique, donc des fins utilitaires ou simplement des buts intéressés parfois limités dans le temps, le FLS ou encore le FL2 est déployé dans la communication publique, notamment dans les domaines du commerce, de l'enseignement supérieur, de l'administration et des relations internationales. Il fait référence à une langue non autochtone officiellement reconnue et acceptée dans un pays multilingue comme moyen de communication publique. Il s'agit alors de la langue qui fonctionne juste à côté de la langue maternelle ou première et qui jouit d'un statut officiel privilégié. Tels sont les mérites dont jouit à raison le français dans l'environnement burundais.

C'est ainsi dire que l'enseignement-apprentissage du français au Burundi ne doit pas se réduire à une simple maîtrise de la parole pour prendre le train ou acheter du pain. Son enseignement-apprentissage se doit plutôt d'inclure toutes les dimensions à même de permettre à l'apprenant/ locuteur d'être opérationnel dans des domaines

variés. Du coup, toutes initiatives orientées vers l'apogée de son enseignement-apprentissage méritent de venir par la grande porte. Car, en tant que langue officielle et langue d'enseignement au Burundi, l'apprentissage du français ne doit pas se contenter des seules compétences linguistiques mobilisables en cas de besoin communicatif uniquement. C'est plutôt une occasion de découverte de plus d'informations d'ordre historique, sociologique, culturel, philosophique, littéraire... qui servent de prérequis aux études plus avancées étendues sur des domaines variés.

L'apprentissage du français au Burundi suppose donc un développement spectaculaire de la culture individuelle des apprenants sur les aspects multidimensionnels de la connaissance. Ces aspects sont développés par la variété des thèmes que le matériau principal de l'apprentissage du français qu'est le « texte » véhicule en son sein. C'est de là que l'apprenant acquiert un *savoir-faire* et un *savoir-être* à même de faire de lui « un citoyen modèle » recherché par le projet éducatif.

Dès lors, afin que le français soit véritablement le truchement par lequel les connaissances diversifiées s'acquièrent dans le contexte burundais, il est nécessaire que le processus de son enseignement-apprentissage le fasse fonctionner et disparaître dans le quotidien des Burundais. À cet égard, Bigirimana et al. recommandent aux locuteurs du français du pays de

*s'approprier le français, de l'intégrer dans leur vie et leur identité, de le promouvoir dans la sous-région, de le faire "leur" malgré les difficultés qu'il affiche quant à sa maîtrise, pour enfin faire de lui une langue de communication courante au Burundi.*⁹

III. LE MANUEL DE FRANÇAIS DU POST-FONDAMENTAL AU BURUNDI

De façon globale, pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage des langues en général et du français qui nous intéresse dans le cadre de cet article de façon plus particulière, le manuel de français joue un rôle inégalé par rapport au rôle joué par d'autres supports didactiques offerts par le contexte du Burundi. À bien des égards, on peut aller plus loin et dire que l'enseignement des langues et du français au Burundi sans le support-livre serait impossible. La raison étant que cet enseignement a toujours eu « le texte », surtout écrit, comme matériau essentiel à base duquel on développe toute la compétence communicative ou langagière, poursuivie par l'apprentissage d'une langue.

Selon Jean-Pierre Cuq cité par Tsagué Feulefack (2012 :7), cette compétence à développer se décline en trois formes de capacités cognitives et comportementales. C'est premièrement la compétence linguistique qui articule la compréhension et la production, orale et écrite de toutes parts. En d'autres termes, un ensemble de savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système de la langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.

Deuxièmement, c'est la compétence socioculturelle ou sociolinguistique qui a pour but de faire connaître les éléments et/ou paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Il s'agit des paramètres qui relèvent des normes sociales comme les règles d'adresse et de politesse, la régulation des rapports entre générations, les sexes, les statuts, les groupes sociaux, la codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté.

Troisièmement et finalement, c'est la compétence pragmatique qui recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en termes de réalisation des fonctions langagières, d'actes de parole en s'appuyant sur des scénarii ou des scripts

d'échanges interactionnels. Autrement dit par Galisson et Coste (1976 :106) « *la connaissance pratique des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* ». ¹⁰

C'est la somme de toutes ces composantes qui installe définitivement la compétence communicative. Et chacune d'elles va prendre une importance plus ou moins marquée selon le champ d'enseignement du français.

En effet, la formation, comme l'apprentissage, est le passage d'une connaissance une (1) à la connaissance 2 ; 3 ; ... et n connaissances. Et le cumul « 1+2+3+...+n connaissances » se doit d'être hiérarchisé de façon que la connaissance 1 introduit la connaissance 2 et continûment jusqu'à n connaissances. C'est la notion de prérequis. Celui-ci est à toute ambition formatrice ce qu'est la fondation à tout projet architectural. Ainsi tout désaccord ou incohérence entre les connaissances à transmettre entre le secondaire et le supérieur serait-il un coup dur pour le système éducatif.

III.1. De la pertinence et suffisance des contenus dans le manuel

Ici, nous étudions l'adéquation entre les contenus-matières et les objectifs pédagogiques qui mèneraient au niveau escompté¹¹. Deux critères, celui de *pertinence* et celui de *suffisance* vont nous guider dans cette analyse de manuel.

Nous allons comprendre le concept de « pertinence » au sens simple accordé par le Dictionnaire électronique de français. Selon ce dictionnaire, est *pertinent* ce qui est tel qu'il convient, qui est approprié, qui est en rapport avec le sujet. La pertinence donc, qualité de ce qui est pertinent, équivaut à l'à-propos, au bien-fondé d'une chose. Dans le cadre de cet article, nous évaluons la « pertinence des contenus » par rapport à leur adéquation avec les objectifs pédagogiques, à leur cadrage avec les besoins des apprenants (ou leur niveau), et à leur valeur ajoutée par rapport à la situation d'avant de l'apprenant. Bref, les contenus seront jugés pertinents en fonction de leur adéquation avec les exigences du niveau, ici le B2.

Quant à la « suffisance », nous retiendrons le caractère de ce qui suffit, qui est assez. Nous allons appliquer ce critère aux leçons, aux contenu-matières, pour en apprécier la suffisance ou l'insuffisance. Car, comme toute chose peut l'être, une leçon ou un contenu peut aussi être « creux, creuse, ou dilué(e) » ; et là elle/il sera loin de satisfaire aux attentes. L'attention particulière sera portée aux contenus des manuels « Guide de l'enseignant » car ces derniers renferment la partie « Développement des ressources » servant de synthèse des notes de cours à forcément faire noter aux apprenants.

III.1. 1. Suffisance des contenus/ressources

Dans les manuels analysés, la situation en termes de *taille* ou *espace scriptural* des leçons, se présente de la façon suivante :

En 1^{ère} Langues, les ressources à installer en 207 leçons que compte l'année scolaire sont contenues dans un espace de 40 pages, pour un manuel de 212 pages. Ceci nous a amené à calculer l'espace scriptural moyenne occupé par les ressources d'une leçon, par division simple (Nombre de leçons divisé par Nombre de pages) et le résultat en est de 5.1 leçons sur 1 page. En d'autres termes, les ressources d'une leçon sont contenues dans un espace scriptural légèrement inférieur à un cinquième de page.

En 2^{ème} Langues, les ressources installées en 205 leçons de l'année sont contenues dans un espace de 96 pages, dans un manuel de 393 pages. Ici, nous avons

une moyenne de 2.1 leçons par page soit un espace scriptural moyenne d'environ une demi-page par leçon.

Quant à la 3^{ème} Langues, les ressources étendues sur 184 leçons sont contenues dans un espace de 130 pages, dans un volume de 438 pages. Ici, la moyenne est de 1.4 leçons par page.

Nous notons que dans la partie « développement des ressources » pour toute la section, les leçons sur l'expression orale et écrite n'apparaissent qu'en titres numérotés et cités « Expression libre ». Pas de ressources possibles pouvant occuper quelque espace que soit.

À regarder la taille des leçons ou la quantité des ressources contenu-e-s dans les manuels, particulièrement des classes de 1^{ère} et 2^{ème} année, les constats font état d'une insuffisance notable des ressources et amènent à se demander la nature du travail fait et par les apprenants et par l'enseignant pendant 45 minutes imparties à chacune des leçons. Car enfin, cette exigüité prononcée des leçons ne peut pas permettre l'accès aux ressources les plus documentées sur une leçon. Ce qui, par conséquent, justifie l'insuffisance même au niveau du fond.

Par exemple, toutes les leçons de vocabulaire (103 leçons sur toute la section Langues) sont réduites à l'explication suivant une approche définitoire/définitionnelle des mots. Les productions visant la phraséologie ou l'utilisation en contexte des mots du vocabulaire appris n'ont pas de place dans les ressources (voir par ex. p.367 ; 369 ; 371 ; ... du *Guide de l'enseignant*, 3^{ème} année Langues). D'où l'insuffisance au niveau du fond.

III.1. 2. Pertinence des contenus/ressources

Il est intéressant d'évaluer la pertinence des sujets des leçons eux-mêmes. Car, si la section Langues vise l'acquisition du niveau B2 en termes des compétences linguistiques et langagières, les exigences des niveaux inférieurs ne devraient pas constituer ses préoccupations ou priorités. Elles sont plutôt considérées comme *acquis*, ou *prérequis* pour mieux embrasser la section.

Or, nous voyons dans les manuels sous analyse des sujets des leçons qui, à notre avis, n'ont pas le mérite de constituer des leçons des classes avancées surtout de la section Langues. Nous pensons concrètement à « certaines leçons, ou certaines formes de leçons » d'orthographe, de conjugaison, et de grammaire qui, normalement, relèvent de la grammaire élémentaire de la langue, mais qui, curieusement, traversent tous les niveaux de la section Langues du post fondamental burundais.

Concernant les contenus, notre attention porte sur les leçons qui travaillent les outils de la langue. Nous avons dans tous les manuels de français de la section Langues 101 leçons de Grammaire, 38 leçons de conjugaison, 44 leçons d'orthographe et 103 leçons de vocabulaire. La plupart des objectifs assignés à ces catégories de leçons relèvent des objectifs du niveau bas¹² de la taxonomie ou de la pyramide de Bloom (Connaissance-Compréhension-Application). Autrement dit, les ressources installées sont réduites aux connaissances déclaratives plutôt que de mener aux connaissances procédurales et/ou conditionnelles mobilisables à résoudre des situations-problèmes concrètes, ici la communication.

De façon synthétique, les leçons de grammaire sur les types de phrases et leur analyse logique sont représentées à hauteur de 37.1% des 35 leçons de grammaire. En deuxième position viennent les leçons sur la nature et la fonction des mots du français avec un taux de 22.8% comme les leçons sur les circonstances communicatives/articulations logiques de la langue française, 22.8% aussi, enfin les

autres ressources portent sur les prépositions (2.8%), l'adjectif : nature et fonction (8.5%), la subordination : nature et fonction des propositions (5.7%).

Pour ce qui est des leçons d'orthographe, sur vingt-cinq leçons d'orthographe que recense la 2^{ème} Langues par exemple, celles sur les homonymes/homophones-homographes sont représentées en première position à hauteur de (48%), les leçons sur l'accord du participe passé et des adjectifs, accord sujet-verbe (16%), les leçons sur l'écriture des graphies de certains sons (12%), les leçons sur les adverbes (8%), les signes de ponctuation (8%) aussi. Les autres ressources sont représentées au taux de (4%) les unes les autres : il s'agit de ressources sur la dérivation par suffixation/préfixation ainsi que le pluriel des mots.

Et pour les leçons de vocabulaire, dans 36 leçons de vocabulaire de la 2^{ème} Langues, celles titrées « Le vocabulaire/les expressions en rapport avec/ liées à... » représentent une fréquence de (66.6%), celles sur les figures de style (16%), tandis que celles portant sur l'adjectivation (dérivation verbe→ adjectif) et sur les homonymes : homographes de sens différent+ verbes de forme particulière représente les unes les autres 8.3%.

A toutes ces leçons, l'on peut y ajouter les leçons de conjugaison dont les objectifs sont centrés sur différentes formes que prend un verbe à l'intérieur des constructions syntaxiques diversifiées.

Par conséquent, il est remarquable que pour toutes ces catégories de leçons, les activités d'apprentissage proposées ne consistent qu'à repérer, à compléter des blancs, à réécrire et à produire des phrases à base d'un modèle. Et cela nous pousse à affirmer que ces types de ressources constituant « majoritairement » le programme de la section Langues à tous ses niveaux sont à revoir et/ou à réadapter conformément à l'importance que le contexte burundais accorde au français. Car en effet, parler une langue ne suffit pas, il faut énoncer aussi et surtout des idées, de bonnes idées. Par ailleurs, une section des Langues qui serait mise en œuvre pour travailler essentiellement les outils de la langue et son fonctionnement, sans se préoccuper à travailler les autres aspects tels la culture littéraire et intellectuelle, serait loin d'atteindre ses objectifs, et de surcroît ne devrait pas étendre son curriculum sur toute une période de douze années.

Toutefois, les leçons d'expression orale et écrite qui clôturent les leçons de chacune des semaines de l'année scolaire revêtent une importance pédagogique très marquée. D'une part, elles se présentent comme des mini-situations d'intégration intégrant les ressources apprises sur la semaine. D'autre part, elles sont interactives faisant intervenir la collaboration entre les apprenants. Le problème se situe à leur fréquence sur l'année et aux ressources intégrées.

III.1. 3. L'interculturel et les images dans le manuel de français

Compte tenu des rapports indéniables entre la langue et la culture et de l'importance de l'image dans un manuel de langue, nous ne pouvons pas terminer cet article sans en dire un mot dans le manuel sous analyse

La dimension interculturelle dans le manuel de français :

Tout d'abord, le phénomène interculturel est une affaire de rencontre (s), du fait qu'il n'existe pas une culture mais des cultures, au sein desquelles parfois d'autres cultures coexistent, s'enchevêtrent et interagissent. Chaque pays, peuple, être humain, organisation possède une culture différente.

Et l'intérêt du management interculturel sera d'étudier/prévenir les risques de conflits entre cultures différentes, les raisons qui expliquent les chocs culturels intergroupes, et les mécanismes qui peuvent conduire à une meilleure compréhension et coopération entre les différentes parties impliquées.

De ce qui précède, il découle que l'interculturel implique que l'accent soit de plus en plus mis sur le respect des diversités culturelles. Car, précise Leray, « *la nécessité d'une attitude interculturelle s'impose par le pluriculturalisme réel de notre environnement et du type de relations existant entre les cultures.* »¹³

Ainsi, des postulats ci-haut sur l'interculturel, il va sans dire que la dimension mérite une attention particulière au point de vue social, du fait qu'elle implique la tolérance ou la coexistence pacifique entre les hommes. Et au niveau des activités d'enseignement-apprentissage, cette dimension interculturelle devrait impliquer dès lors que les cultures soient, non seulement respectées, mais également comprises et maîtrisées pour permettre une action efficace qui définit concrètement la compétence interculturelle d'un sujet. Celle-ci [compétence interculturelle], est conçue selon Temkeng comme étant « *la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée.* »¹⁴

C'est dire que la compétence interculturelle implique une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions linguistique, sociologique, psychologie, culturelle... au lieu de la simple connaissance descriptive des cultures ou la simple reconnaissance des faits de civilisation ou de culture donnée.

Il en va de soi que cette dimension est incontournable dans un manuel de langue et qu'elle doit être abordée avec attention. Ainsi, l'enseignement-apprentissage du français, langue officielle et d'enseignement au Burundi se doit, tout au moins, d'épingler la compétence interculturelle générale sur cette langue, en enrichissement de la compétence culturelle due à la langue maternelle. C'est dans la mesure où le mot *interculturel* comprend les paradigmes de « inter » et « culturel » qui signifient « entre » et « culture », et selon Leray,

*le terme interculturel introduit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. L'interculturel est donc globalement caractérisé par une culture hétérogène, complexe, diversifiée et essentiellement mouvante, qui implique le contact et échanges entre peuples. Il implique l'apprentissage de la rencontre avec l'Autre et non l'apprentissage de la culture de l'Autre. Et c'est une réalité évidente dans toutes les langues du monde qui véhiculent chacune une dimension culturelle.*¹⁵

Signalons que la compétence culturelle de l'enseignant définit sa capacité d'adapter le contenu d'un document (authentique ou non) à l'accessibilité de l'apprenant, ce qui est une dimension de la transposition didactique. Elle crée aussi une conscience interculturelle chez le sujet (ici l'apprenant), et les deux s'allient pour constituer un homme cosmopolite, un véritable citoyen du monde. Bref, les contenus du manuel de français se doivent de créer un esprit de passeur-de-frontières dans chaque élève ; parce qu'enfin, « *le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux* »¹⁶ pour reprendre les mots de Marcel Proust (1871-1922).

Les images dans les manuels scolaires :

L'espèce d'image retenue par notre attention dans notre article est « l'image iconique », l'image physique qui équivaut à l'icône. En effet, l'essentiel ici sera de distinguer la correspondance qui s'entretient entre le signifiant (image) et son représentant (le référent). Ainsi, CH. S. Peirce cité par Abadi précisera que « *l'icône est donc [...] le signe dont le signifiant a une relation de similarité avec ce qu'il représente, son référent.* »¹⁷

Quant à M. Joly,

L'icône correspond à la classe de signes dont le signifiant entre en relation d'analogie avec ce qu'il représente, c'est-à-dire, avec son référent : un dessin figuratif, une image de synthèse représentant un arbre ou une maison, sont des icônes dans la mesure où ils "ressemblent" à un arbre ou à une maison.¹⁸

Alors, à quoi peut servir une image dans le manuel scolaire, dans les documents et matériels didactiques ? Pour trouver une réponse à cette question, il va falloir évaluer la place de l'image dans l'histoire de la pédagogie. En effet, depuis John Amos Comenius (1592-1670), auteur de nombreuses innovations et le premier à introduire l'image dans la pédagogie¹⁹, jusqu'à nos jours, l'image n'avait pas manqué d'être incluse dans les livres des élèves, même sa qualité et son rôle ne cessent d'évoluer. L'attrait de celle-ci aux concepteurs de manuels est né d'abord d'une nécessité pédagogique.

Cette nécessité pédagogique se traduit par des « représentations mentales » déclenchées par l'image dans la pensée des apprenants qui l'observent/ la contemplent. Il s'agit des systèmes mentaux qui aident les contemplateurs d'une image à analyser et à garder l'information à associer avec le texte pour lequel cette image constitue un élément du paratexte.

D'un point de vue fonctionnel, les apprenants peuvent se servir de l'image pour exécuter certaines activités d'apprentissage. C'est le cas des réponses aux questions que l'enseignant de langue peut leur poser, pour les amener à comprendre le sens de l'image avant d'entamer la lecture du texte. Ici, les images servent de substituts aux référents réels (objets) ou assimilés aux réels. En fait, elles sont des supports pédagogiques forts intéressants à exploiter en classe de langue, et vu les difficultés que pose leur interprétation aux apprenants, elles (images) assument le rôle de véritable déclencheur de la parole et d'une réflexion interactive entre apprenants. Un aspect très essentiel en didactique des langues en général et du français langue seconde ou étrangère en particulier. C'est dire qu'une image bien choisie en corrélation avec le texte, sert de document de base pour prévoir des activités préparatoires, facilitant la compréhension du texte, aidant à l'enrichissement du vocabulaire, facilitant la mémorisation, par la pratique systématique de la langue qu'oblige son interprétation (de l'image).

D'un point de vue culturel, l'image peut constituer la base des représentations socioculturelles. En effet, par le biais de l'image, l'apprenant peut s'approprier une dimension culturelle autre que sa propre culture nationale. Ceci veut dire que « lire une image c'est apprendre une culture, car l'image est un dépôt de culture », si nous nous permettons de paraphraser Abadi (2012). Ainsi, toute la difficulté d'interprétation de l'image tient plus aux référents culturels et surtout historiques véhiculés en elle qu'à sa matérialité. C'est la raison pour laquelle elle suscite une observation, d'abord contemplative, et analytique par la suite, et exige des apprenants une réflexion à mener en coopération.

Faisant donc partie intégrante d'une culture, l'image en communique les significations et véhicule les représentations spécifiques à telle ou telle culture, ce qui implique qu'interpréter une image requiert trop d'attention et de patience, et surtout avoir une documentation bien dosée sur la culture qui la met en œuvre, à défaut de quoi l'interprétation devient inaccessible.

Ainsi donc, l'image fonctionnant dans les manuels scolaires en tant que support pour enseigner la langue et la culture, Christine Tagliante précise : « *L'image apporte autant d'informations que les textes, encore faut-il savoir la lire et la faire lire.* »²⁰

Or, l'analyse des manuels de la section Langues débouche sur un constat amer. L'importance de l'image en classe de langue n'a pas du tout requis l'attention des

éditeurs et concepteurs des manuels de français de la section Langues étudiée ici. Aucune image ne figure dans tous les six manuels analysés. Les textes supports sont présentés sans aucun élément du paratexte, ce qui paraît très dommageable.

En effet, dans un monde où l'écran tend à hypnotiser les esprits jusqu'à engager la rude concurrence vis-à-vis du papier, le rôle des éditeurs et concepteurs du livre devrait être de défendre celui-ci contre tout élément pouvant lui être détracteur. À ce titre, tout est à mettre en œuvre afin qu'un manuel « scolaire » soit matériellement *beau*, par sa composition typographique et par les images qui illustrent sa couverture et chacun de ses textes.

Nous estimons qu'un beau manuel scolaire est celui dont les moyens de communication iconographiques permettent d'intéresser et accrocher l'apprenant qui, en conséquence, prend goût à feuilleter toutes les pages pour nourrir ses yeux par contemplation des images d'abord, avant de se laisser aisément aller au déchiffrement du contenu des supports pour nourrir enfin l'esprit. Sous cet angle, les images insérées dans les manuels scolaires assumeront non seulement la fonction décorative qui n'est pas des moindres dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, mais également la fonction pédagogique dans la mesure où elles (les images) servent de tremplin à l'interprétation/ fine compréhension des textes qui les accompagnent.

Manuels et littérature :

Alors que, d'après Roser Cervera,

la littérature est un phénomène du langage humain dont on peut, non seulement justifier, mais on devrait encourager l'enseignement dans les cours de langue étrangère par son statut de laboratoire de langue et d'objet littéraire [...] pour connaître le mouvement et l'usage de la langue étrangère [...] d'améliorer les compétences langagières et interculturelles²¹

De ce passage, l'on constate que les manuels sous analyse ne s'attachent pas à cette directive. En effet, pour les littératures qui ont eu l'honneur d'être représentées dans les manuels de la section Langues, il n'y a pas de contenus pouvant permettre leur introduction. Tenez par exemple : les textes qui relèvent de la littérature négro-africaine ne datent que des années 50, soit longtemps après la naissance de cette littérature. Quant à la littérature française aussi représentée, les extraits des œuvres relevant de cette littérature ne datent qu'à partir du 18^e siècle. Aucune pensée aux époques d'avant, qui pourtant consacrent les sources lointaines de cette littérature. En outre, les textes supports d'origine non littéraire (précisément les articles de journaux et de revue) jouissent d'une place privilégiée dans les manuels de la section Langues du post fondamental burundais, à côté des extraits d'origine romanesque. Leur fréquence est de 33.2% contre 43.4% des textes romanesques.

À cet égard, force est de se demander la valeur de ce type de textes supports sur le plan linguistique et littéraire. En effet, un point de presse, un entretien journalistique... quoique, comme tout *texte authentique*, ils permettent aux apprenants, selon Cuq et Gruca, « d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue »²². Ils sont loin de servir de texte support efficace à l'enseignement-apprentissage du français langue seconde pour des apprenants avancés, encore plus de la section qui prépare pour la Faculté des Lettres. Car, il n'est pas toujours garanti que ce genre de textes fonctionnels renferment des qualités linguistiques et esthétiques pour servir de « référence » ou de « modèle » langagiers.

Ceci est très important dans la mesure où il y a toujours une relation entre les genres enseignés à travers les textes et l'activité reposant sur l'expression écrite. Cette activité-ci est considérée comme la phase finale du long cheminement

d'apprentissage d'une langue seconde, puisqu'elle débouche sur la production des différents types de textes. Selon Cuq et Gruca, cet exercice de production, « *développe à la fois les compétences linguistiques, scripturales et textuelles, et peut vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture.* »²³

Nous notons aussi l'absence d'attention des concepteurs des manuels sur l'importance du texte poétique et théâtral dans le développement des compétences langagières des apprenants. En témoigne la faible fréquence de ces deux genres littéraires dans les manuels. En effet, seuls trois poèmes sont présents dans le manuel de la 2^{ème} Langues uniquement, et seuls sept pièces de théâtre, comique, sont présents, cinq en 2^{ème} Langues et deux en classe terminale. Bref, la poésie et le théâtre sont représentés aux fréquences respectives de 4.2% et 10.1%. Ce qui conclut qu'en 1^{ère} Langues nous avons *zéro* poèmes et *zéro* pièces de théâtre...

Ce choix n'est-il pas disproportionné dans la mesure où la poésie et le théâtre participent indiscutablement au développement de l'art oratoire chez les élèves ? En effet, ce devrait être à partir de la 1^{ère} année post-fondamentale que l'exercice de gestion du discours devant un public se développe véritablement. À ce niveau d'études, les apprenants du contexte burundais ont en moyenne 16-17ans, un âge où les adolescents sont tiraillés entre le goût et le dégoût, entre l'engagement et la peur vis-à-vis de la prise de parole (un âge où l'adolescent se sent le plus observé). C'est donc par la déclamation des poèmes, les exercices de leur composition, ainsi que l'implication des élèves dans des représentations théâtrales qu'ils cultivent en eux l'art du langage.

Cela n'est pas sans handicap surtout sur le plan psycho-affectif car, la poésie, outre sa fonction de développer l'art du langage, peut constituer aussi un espace d'évasion aux apprenants du post fondamental dont l'âge commence à les rendre de plus en plus sensibles aux caprices et absurdités de ce cosmos. En effet, la vie humaine étant jonchée de problèmes de différents ordres, selon Tabakiiona (2010), « *la lecture du texte poétique est une activité psychique dans laquelle l'apprenant-lecteur s'implique en tant qu'individu neuropsychologique intellectuel et affectif* ».

Constatons aussi l'absence du théâtre de forme « tragique », ce qui porte préjudice vis-à-vis du niveau/register de français à apprendre aux apprenants. En effet, la différence de style, de langue... entre la comédie et la tragédie étant hautement notable en théâtre, il faudrait amener l'apprenant à découvrir tous ces différents usages de la langue afin d'orienter/guider son choix de langue.

Que dire de la littéarité du texte dit d'origine littéraire. Dans cette réflexion, nous basons notre observation sur quelques critères, notamment l'imagination, la polysémie et la voie singulière, et surtout la langue utilisée. Nous estimons personnellement que ces critères suffisent à apprécier la dimension fictive d'un écrit. En effet, considérant les critères susmentionnés, en 1^{ère} et 2^{ème} année, les textes se lisent majoritairement dans la dimension dénotée. Il ne suffit que d'un seul coup de lecture, la compréhension va de soi. Certains textes, en nombre non moins considérable, paraissent « tellement faciles » au point qu'on se demande ce qu'ils font dans les classes de la section Langues. Des textes de ce type sont majoritaires en 1^{ère} Langues. En 2^{ème} année aussi, la situation est presque pareille. Nous y trouvons des textes dont les contenus grammatical, lexical, stylistique, symbolique... seraient plutôt bien adaptés aux niveaux inférieurs et non en classe d'avant la terminale. Ce même constat est fait sur les textes de la classe terminale, la 3^{ème} Langues. Quoique cette étude ne se veuille pas comparative entre la *Section Langues* d'aujourd'hui et l'ancienne *section Lettres Modernes*, nous trouvons en classe terminale actuelle des textes qui, dans le temps, étaient vus dans les manuels de la 2^{nde}.

Ici aussi, le soin est minutieusement pris de ne pas embarrasser les apprenants de trop de textes hermétiques ou compliqués issus par exemple des écrivains et poètes romantiques, symbolistes, surréalistes, de l'absurde et d'autres.

Un constat amer qui profile un « recul certain », ou un relâchement considérable vis-à-vis de la promotion du français du Burundi comme langue seconde, qui, en conséquence, servirait de tremplin vers la promotion des études et talents littéraires. De toute façon, quoique la plupart de ces textes soient proposés en vue de servir de modèles aux apprenants dans la production des textes fonctionnels : argumentatif, explicatif, descriptif..., le bien pour un bon apprentissage linguistique est de se servir d'un texte aux dimensions esthétiques suffisantes, de nature à permettre le développement de l'art du langage et l'acquisition de la culture véhiculée dans diverses images/symboles contenu-e-s dans le texte. Puisque, comme nous y appuyent Cuq et Gruca,

*la littérature via les textes littéraires réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue.*²⁴

Nous trouvons désagréable aussi le fait que les manuels de la section Langues actuelle ne recensent aucun auteur burundais dans le contexte où les écrivains nationaux devraient être valorisés et portés à la connaissance des jeunes citoyens du Burundi. En effet, contrairement à ceux qui affirment péremptoirement que les Burundais n'écrivent pas, peut-être pour n'avoir ni vu ni lu les œuvres littéraires des écrivains nationaux, nous trouvons inconcevable l'absence de la littérature burundaise dans les manuels de français destinés aux enfants du pays. À cet égard, d'où viendraient les bonnes raisons alors qu'une collection intitulée *Littérature burundaise d'expression française*, un Livre-Histoire, Livre-Anthologie de plus de 300 pages et primé internationalement, est disponible depuis bientôt dix ans.

Quoi qu'il en soit, nous avons intérêt à faire découvrir les écrivains nationaux à nos jeunes, et pourquoi pas nous les faire découvrir nous-mêmes, eux qui trouvent inspiration dans nos tourments propres et dans les vicissitudes de notre histoire. Il est de notre intérêt de les lire pour réaliser, à travers leurs œuvres, notre besoin de retrouvement et de connaissance-de-nous. Car, comme le dit Claude Roy²⁵, dans son plaidoyer de 1968 en faveur de la littérature :

C'est bien souvent dans ses grands romans que l'humanité (...) a déposé ses plus précieux trésors de sagesse et de sagacité, de poésie et de connaissance des cœurs », avant d'ajouter ; « Et ce que les histoires imaginaires nous donnent peut-être de surcroît, c'est la véritable histoire de la vie réelle, l'histoire que n'ont jamais écrite les historiens.

Moralement, la lecture de nos écrivains relève de notre devoir, surtout que, comme nous y avertit Bernard Kotchy, « un peuple qui ne peut se lire est un peuple menacé »²⁶.

Etant donné sa richesse en genres variés tels *le roman, le théâtre, la poésie, la chanson*, et surtout *le slam* qui actuellement fait passion des jeunes citadins, intégrer la littérature burundaise dans le manuel scolaire ne ferait qu'accroître l'actif de celui-ci en termes d'attrait et de motivation à ses utilisateurs.

Par ailleurs, dans les manuels de la section Langues, il est constaté l'absence d'une approche littéraire appropriée d'exploitation des textes supports. L'acte de lecture prôné par ces manuels ne se limite qu'au premier niveau de la lecture, *le niveau élémentaire*, celui d'une lecture balayage, consistant à transformer une simple suite de

signes graphiques organisés d'une certaine manière (le texte) en une histoire intelligible. La lecture est faite linéairement et se limite au sens premier du texte. En témoigne les consignes ou les types d'activités prévu-e-s pour l'exploitation du texte. En effet, les consignes ne consistent essentiellement qu'à (1) repérer et reformuler les idées principales ou les principales informations du texte, à (2) repérer et/ou présenter, représenter (jouer) les rôles des principaux personnages, et (3) identifier les caractéristiques (indices, marques) du type de texte dont il est question.

Or, nous trouvons plus commode d'appliquer la méthode PELEM qui consiste à appréhender le vrai sens du texte par l'étude des *Personnages* principaux et secondaires du texte, le questionnement de l'*Époque* de l'histoire racontée dans l'extrait, la réflexion sur le *Lieu* de l'action c'est-à-dire où se passe l'action, l'identification de différents *Événements* contenus dans l'extrait, pour arriver au *Message* dégagé par le texte littéraire. Ces étapes sont essentielles dans le processus d'analyse et d'interprétation d'un texte littéraire, deux niveaux supérieurs de la lecture qui mènent au vrai sens du texte.

CONCLUSION

Cet article a essayé d'étudier la problématique de l'enseignement du et/ou en français à travers le manuel de français de l'enseignement post fondamental au Burundi, section Langues. Il était question de montrer les atouts ou/et les faiblesses de la section Langues du secondaire burundais dans la formation d'un homme de lettres, communément appelé « Humaniste ».

De cette analyse du manuel, il ressort que le manuel de ladite section devra être revu pour aboutir au niveau escompté des apprenants, soit le niveau B2 tel que décrit par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). En effet, sur le plan linguistique, l'étude a montré l'absence des contenus-matière appropriés à travailler certains aspects de la compétence langagière. Elle a aussi noté la prépondérance des contenus-matière qui sont plutôt plus adaptés aux niveaux inférieurs qu'au niveau B2 attribué aux objectifs de la section.

De même, sur le plan interculturel, l'étude a noté le grand vide en ressources de nature à travailler l'enrichissement, ou l'épanouissement intellectuel des apprenants. Il a été aussi noté l'absence de documents supports diversifiés et d'une approche efficace d'exploitation des documents en présence permettant l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle. Et que dire encore du manque des leçons de littérature dans ledit manuel ! Le lauréat de cette section risque d'être posé la question « *Parles-tu français ?* » et de répondre « *Ça dépend...* » dans le sens de Feussi Valentin (2008). Enfin, nous espérons que grâce à cet article, certaines des origines de la baisse criante du niveau de connaissance du Français en général et du niveau des connaissances en particulier seront appréhendées pour une solution meilleure.

¹ Le préscolaire n'étant pas encore actif en général et plus particulièrement à l'intérieur du pays, sauf dans la Capitale économique (Bujumbura) où il s'observe dans certaines écoles privées.

² Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2015) ; *Curriculum de l'enseignement fondamental*, p. 5

³ Tagliante, C. (2006), *La classe de langue*, Paris, Clé International, p.122.

⁴ Cervera, R. (2009), « *A la recherche d'une didactique littéraire* », in *Synergies Chine n° 4*, pp.45-52

⁵Ngorwanubusa, J. (2014) : « *Didactique du français à l'Université : la littérature en quête de légitimité* » in *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 3, p.13-23.

⁶ Université du Burundi (2019) : *Guide de présentation d'un mémoire de master*, p. 5

⁷ Un centre d'allemand vient d'ouvrir à l'Université du Burundi avec l'année académique 2021-2022, en plus de l'Institut Confucius déjà bien implanté et fonctionnel avec un nombre considérable d'apprenants.

⁸ Cuq, J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, (2017), Grenoble, PUG.

⁹ Bigirimana, C. et al (2020) : *La crise socio-politique et l'enseignement du français au Burundi*, Revue de l'Université du Burundi, Série Sciences Humaines et Sociales n°17-2020, pp.24-44.

¹⁰ Galisson, R. et Coste, D. (1976), *Dictionnaire de la didactique des langues*, Paris, Hachette

¹¹ Les objectifs pédagogiques assignés à la section langues du post-fondamental consacrent le niveau B2, tel qu'il est défini par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

¹² Les *supports exercices* prévus dans les manuels « Cahiers de supports-élèves » ne sont réduits qu'à la simple application de la règle de grammaire apprise au lieu d'exiger l'utilisation de la langue dans des situations plus significatives

¹³ LERAY, C. (2001), « Langues de culture et langue(s) d'enseignement (s) dans une éducation interculturelle », *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, l'Harmattan, coll. Education et société, pp.147-163.

¹⁴ Temkeng, A.E. (1987), *La compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue*, Youandé, ENS, Mémoire de DEA, p.30

¹⁵ Claude Clanet (1993) ; *Introduction aux approches interculturelles en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail. Disponible sur fr.m.wikipedia.org/wiki/Interculturel consulté le 12.6.2021 à 8 heures

¹⁶ www.babelio.com (visité le 15.6.2021 à 8 heures)

¹⁷ Abadi, D., (2012) : *Pouvoir de l'image et signifiante du texte en FLE : vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, Thèse de doctorat, p.173.

¹⁸ M. Joly (1993), *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan, p.27

¹⁹ <http://en.m.wikipedia.org> visité le 25 octobre 2021 à 16heures

²⁰ Tagliante, Christine (2006), *La classe de langue*, Paris, Clé International, p.164

²¹ Cervera, Roser (2009), « *A la recherche d'une didactique littéraire* », in *Synergies Chine* n° 4, pp.45-52

²² Cuq & Gruca, 2017 *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, (Nouvelle édition de 2017), Grenoble, PUG, p. 392

²³ Cuq et Gruca, op. cit., p.181

²⁴ Cuq et Gruca, *Op. cit.*, p. 375

²⁵ Ngorwanubusa, J. (2014) : « *Didactique du français à l'Université : la littérature en quête de légitimité* » in *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 3, p.13-23.

²⁶ www.academieoutremer.fr, visité le 10 novembre 2021 à 10 heures.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abadi, D. (2012) : *Pouvoir de l'image et signifiante du texte en FLE : vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, Thèse de doctorat.
2. Bigirimana, C. (2017) : *Représentations et attitudes sociolinguistiques du français en milieu scolaire au Burundi*, thèse de doctorat, Université de Dschang, Cameroun
3. Bigirimana, C. et al (2020) : *La crise socio-politique et l'enseignement du français au Burundi*, Revue de l'Université du Burundi, Série Sciences Humaines et Sociales n°17-2020, pp.24-44.
4. CECRL (version actualisée de Février 2018) consultable aussi sur www.coe.int/lang-CECR
5. Cervera, R. (2009) : « *A la recherche d'une didactique littéraire* », in *Synergies Chine* n° 4, pp.45-52

6. Clanet, C. (1993) : *Introduction aux approches interculturelles en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
7. Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
8. Feussi, V. (2008) : *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*. Paris : L'Harmattan.
9. <http://en.m.wikipedia.org> visité le 25 octobre 2021 à 16heures
10. Joly, M. (1993) : *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan.
11. Ngorwanubusa, J. (2014) : « *Didactique du français à l'Université : la littérature en quête de légitimité* » in *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 3, p.13-23.
12. RÉPUBLIQUE DU BURUNDI (2014) : *Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi*, Bujumbura, Cabinet du Président.
13. RÉPUBLIQUE DU BURUNDI (2019) Décret n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'École Fondamentale. Bujumbura : Cabinet du Président.
14. Tagliante, C. (2006) : *La classe de langue*, Paris, Clé International
15. Temkeng, A.E. (1987) : *La compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue*, Yaoundé, ENS, Mémoire de DEA.
16. Tsague Feulefack, E. (2012) : *La didactique de l'expression orale au cycle inférieur de l'enseignement secondaire général au Burundi*
17. www.babelio.com visité le 15.6.2021 à 8 heures

POUR CITER L'AUTEUR :

BIGIRIMANA, Clément-- NSHIMIRIMANA, Liévin, (2022), « De l'enseignement du et/ou en Français : Analyse de Français de l'enseignement post-fondamental au Burundi », Ex Professo, V 07, N 01, pp. 71-87, Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>