

***LIENS**, nouvelle série:*

Revue francophone internationale – N°04 / Juillet 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation - **FASTEF**

ISSN : 2772-2392 - <https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS, ***nouvelle série :*** **Revue francophone internationale -**

-- N°04 --

**Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation
FASTEF**



DAKAR, JUILLET 2023

ISSN 2772-2392

<https://fastef.ucad.sn/liens/>



Copyright © 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

148111



Dakar – Juillet 2023

ISSN 2772-2392

revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Bassirou GUEYE

Assistante de rédaction

Ndeye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Vally, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD).



Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).



SOMMAIRE

Ndéye Astou GUEYE, Rédactrice en chef	ÉDITORIAL	7
Kouamé Armel KOUADIO	IDENTIFICATION DES FACTEURS DE PERFORMANCES SCOLAIRES EN MATHÉMATIQUES ET EN LECTURE COMPREHENSION DES ÉLÈVES AU COURS MOYEN DEUXIÈME ANNÉE EN CONTEXTE IVOIRIEN : PISTES D'INTERVENTIONS PSYCHOSOCIALES.	9
Armel NGUIMBI	ÉTHIQUE, DÉONTOLOGIE ET DIDACTIQUE DANS LES ANNOTATIONS DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES EN FRANÇAIS	25
Marcel BAGARE et Iphigénie Aidara YAGO	RÉPRESENTATIONS DE L'USAGE DE LA TABLETTE NUMÉRIQUE ÉDUCATIVE DANS L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES	40
René Ndimag DIOUF Adama FAYE Mamadou Yéro BALDÉ	ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES CHANGEMENTS CLIMATIQUES DANS LE PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE DU CYCLE SECONDAIRE DU SÉNÉGAL : CAS DE LA CLASSE DE SECONDE.	56
Jean-Claude BATIONO et Charles NAZOTIN	LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES D'ANGLAIS AU POST PRIMAIRE AU BURKINA FASO	65
Ousmane DIAMBANG	LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE ELE INICIAL EN SENEGAL: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE	80
Kouassi Clément N'DOUA et Moulo Elysée KOUASSI	MÉTAPHYSIQUE ET TRANSHUMANISME : PENSER L'EXIGENCE D'UNE MÉTAMORPHOSE TRANSHUMAINE INTÉGRAL	93
Bi Drombé DJANDUÉ et Ehua Manzan Monique BEIRA Épse OUABI	<i>BOSOqǎ/BOLA DE FUEGO/BOULE DE FEU</i> DE YAΩ NGĒTĀ: LA PORTÉE DIDACTIQUE D'UNE ŒUVRE ENGAGÉE	105
Secka GUEYE	L'ÉCRITURE « THÉRAPEUTIQUE » DANS <i>IMPOSSIBLE DE GRANDIR</i> DE FATOU DIOME.	116
Éric NDIONE	CORRESPONDANCE SYMBOLIQUE ENTRE VILLE AFRICAINE ET VILLE CUBAINE DANS <i>LES COQS CUBAINS CHANTENT A MINUIT</i> DE TIERNO MONENEMBO	126
Christian Bâle DIONE	LA HAVANE, ESPACE HÉTÉROTOPIQUE DANS <i>LA NADA COTIDIANA</i> DE ZOE VALDES	136
Ousmane GUÈYE	DE L'ESPACE NATUREL À L'ESPACE IMAGÉ DANS LE RECUEIL DES <i>FABLES</i> DE LA FONTAINE	148
El Hadji Malick Sy WONE	LE CONDITIONNEL : CATÉGORISATION POLÉMIQUE ET EMPLOIS ÉPISTÉMIQUES	158
Ousmane DIAO	LES DIFFICULTÉS DE CLASSEMENT DES NOMS COMPOSÉS NN ET NA FRANÇAIS: LE CAS DE DIALOGUE SOCIAL	167



Editorial

Ndeye Astou Guèye, Rédactrice en chef de la revue

Liens, nouvelle série : revue francophone internationale demeure, sans conteste, un cadre dynamique dans le domaine de la recherche. Dans ce numéro quatorze auteurs, de divers pays d'Afrique, nous gratifient de leurs productions scientifiques relevant des sciences de l'éducation et des disciplines fondamentales. C'est ainsi que Kouamé Armel KOUADIO pose, dans son article, le lancinant problème de l'enseignement des mathématiques dans les systèmes éducatifs francophones et plus particulièrement en Côte d'Ivoire : comment faire pour que nos apprenants s'approprient cette discipline ? Son article a pour objectif d'identifier les facteurs individuels influençant les performances scolaires en mathématiques. À sa suite, Armel NGUIMBI revient sur un élément fondamental de l'enseignement à savoir l'évaluation. Il réfléchit sur l'éthique, la déontologie et la didactique qui doivent accompagner les annotations des productions d'élèves en classes de français. Après la Côte d'Ivoire et le Gabon, nous nous retrouvons au Burkina Faso avec Marcel BAGARE et Iphigénie Aidara YAGO. Leur article porte sur l'apparition des tablettes numériques dites « éducatives ». Cette étude questionne les représentations des différents acteurs de l'éducation en relation avec l'apprentissage des élèves. Au Sénégal, des enseignants-chercheurs, René Ndimag DIOUF, Adama FAYE et Mamadou Yero BALDÉ traitent d'un sujet d'actualité : les changements climatiques. En effet, le Ministère de l'Éducation Nationale s'est engagé à promouvoir et à améliorer l'intégration des changements climatiques dans son programme éducatif pour permettre au futur citoyen d'acquérir une culture structurée et raisonnée en matière d'environnement et de changement climatique. Jean Claude BATIONO et Charles NAZOTIN abordent la problématique de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères en général et de la dimension interculturelle dans les programmes d'enseignement de l'anglais au Burkina Faso en particulier. Ils s'interrogent sur les raisons de la non-prise en compte suffisante des cultures de la langue-cible et de la langue locale dans le processus de l'enseignement-apprentissage de l'anglais. De la langue de Shakespeare, nous passons à l'espagnol avec Ousmane DIABANG qui préconise des voies et moyens pédagogiques innovants pour l'enseignement de la production écrite aux apprenants des classes d'initiation au Sénégal.

La deuxième partie de cette édition est consacrée aux disciplines fondamentales. Dans ce numéro, elles vont de la philosophie aux littératures africaine et française sans occulter la grammaire. C'est dans cette optique que Clément Kouassi N'DOUA et Moulo Elysée KOUASSI ont fait une étude analytico-critique d'essence phénoménologique et critique, qui propose un supplément en invitant les transhumanistes à un penser global de la métamorphose humaine, par l'entremise de la sensibilité transcendante. Elle se veut une contribution modeste posant l'exigence de la préservation d'une vision métaphysique, unifiée, de nous-mêmes et du monde qui nous entoure. Est posée, ensuite, la question des langues locales avec Bi Drombe DJANDUE et Ehua Manze Monique BEIRA épouse OUABI. Leur article analyse la portée didactique de l'œuvre *Bosoqé/Bola de fuego/Boule de feu* de l'écrivain ivoirien Yao Ngētā. Les auteurs en appellent à la mobilisation de tous les Agni autour du bien commun qu'est leur langue-culture afin de la préserver. En écrivant dans leur langue maternelle, ils laissent



comprendre que l'Agni est une langue comme toutes les autres, dotée des ressources nécessaires pour signifier le monde et la vie. Au-delà du peuple Agni, les auteurs s'adressent aux Ivoiriens et aux Africains dans leur ensemble, les invitant à la prise de conscience face au risque, si rien n'est fait, de voir leurs langues et cultures disparaître du patrimoine de l'humanité. Secka GUEYE de nous ramener à la littérature avec son étude sur *Impossible de grandir* de Fatou DIOME. Il y traite de la portée thérapeutique de ce roman pour son auteure, en quête de soi. En effet, ce roman pose encore, et avec acuité, le problème de l'identité. À partir de ce moment, se sont mises en place de nouvelles formes d'inspiration littéraire, ce qui n'est pas sans enrichir la praxis romanesque. Quant à Éric NDIONE, il réfléchit sur la « Correspondance symbolique entre ville africaine et ville cubaine dans *Les Coqs cubains chantent à minuit* de Tierno Monenembo ». Cet article traite de l'image de la ville dans le roman africain. Par un procédé comparatif, Éric NDIONE démontre comment le romancier fait correspondre des personnages à travers Cuba et l'Afrique. Il met également l'accent sur les similitudes de leurs espaces, sans occulter la musique, les chants et les danses qui seront des marqueurs culturels et linguistiques de cette correspondance. Nous restons à Cuba avec Christian Bale DIONE, qui avec son article intitulé « La Havane, espace hétérotopique dans *la Nada Cotidiana* de Zoe VALDES ». Cette étude se propose d'analyser l'espace référentiel de *La nada cotidiana* de Zoé Valdés en se fondant sur la théorie foucauldienne de l'hétérotopie. Son objectif est de démontrer que La Havane, espace hétérotopique, participe à la poétique de remise en cause des acquis de la révolution cubaine dans laquelle s'est engagée l'auteure Zoé Valdés. Toujours dans le domaine de l'espace, avec Ousmane GUEYE dont l'article s'intitule « De l'espace naturel à l'espace imagé dans le recueil des *Fables* de La Fontaine ». Cette étude essaie de dresser un panorama de la représentation de l'espace dans le recueil afin de saisir sur le vif une démarche induisant et informant le caractère symétrique, complémentaire et interdépendant des modèles. En effet, l'espace s'impose, ici, comme enjeu diégétique, instance génératrice, agent structurant et vecteur signifiant de la fable. Ainsi, l'examen des significations multiples du traitement des données spatiales appelle deux lectures opposées : l'espace réel et l'espace imagé. En grammaire française, El Hadji Malick Sy WONE réfléchit sur « Le Conditionnel : catégorisation polémique et emplois épistémiques ». Cet article porte sur la nature, la place et les usages épistémiques du Conditionnel français. En effet, il existe un débat au sujet du conditionnel : à savoir si le conditionnel est un mode indépendant ou un temps du mode de l'indicatif. Et en fin d'analyse, le chercheur a revisité les fondamentaux du conditionnel épistémique. L'étude d'Ousmane DIAO intitulée « Les difficultés de classement des noms composés NN et NA en français : le cas de dialogue social ». En effet, le débat sur le procédé de la composition est d'actualité, avec notamment une tendance qui s'intéresse aux mots composés du point de vue de leur identification, et une autre tendance qui s'y intéresse du point de vue de leur mode de formation : morphologie ou syntaxe.

Pour terminer, nous félicitons le Pr. Ousseynou THIAM, ancien directeur de la Revue, pour le travail abattu et renouvelons notre engagement à toujours servir pour le triomphe de notre revue au grand bonheur de la Faculté et de toute la communauté universitaire. Bonne lecture !



Jean-Claude BATIONO et Charles NAZOTIN

LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES D'ANGLAIS AU POST PRIMAIRE AU BURKINA FASO

Résumé

L'article aborde la problématique de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères en général et de la dimension interculturelle dans les programmes d'enseignement de l'anglais au Burkina Faso en particulier. Il s'interroge sur les raisons de la non-prise en compte suffisante des cultures de la langue-cible et de la langue locale dans le processus de l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Pour répondre à cette interrogation de recherche, une approche analytique des programmes d'anglais du post primaire de 2010 a été adoptée afin d'identifier et d'analyser la place de l'interculturel dans chaque classe du post-primaire, de la sixième à la troisième. Il ressort de l'analyse de l'investigation que les aspects interculturels ne sont pas explicitement mentionnés dans toutes les classes. Cependant, les programmes sont organisés de façon thématique et l'enseignant pourrait exploiter des thèmes non explicitement exprimés pour aider les apprenants à comprendre davantage la langue de Shakespeare. Il conclut que l'une des solutions idoines est de disponibiliser certains supports didactiques susceptibles de familiariser l'apprenant avec sa propre culture et celle des autres afin qu'il accepte l'autre tel qu'il est et de forger en lui un caractère d'un citoyen du monde.

Mots-clés : interculturel – programme scolaire – didactique de l'anglais – didactique des langues étrangères – Burkina Faso.

Abstract

The paper deals with intercultural issue in foreign language in general and particularly intercultural aspects in school programmes for the teaching of English in Burkina Faso. It questions the reasons why intercultural aspects of the target and local languages are not fully taken into account in the teaching/learning of the English language. To answer this research question, an analytical approach of the programmes of the first cycle developed in 2010 is adopted in order to identify and analyse the place of intercultural aspects in every class of post primary education. The analysis shows that intercultural aspects are not explicitly mentioned in every class. However, programmes are organised around topics and teachers can exploit these topics inexplicitly expressed to help learners better understand English. The paper concludes that one of the solutions is to make some teaching aids available to teachers. These aids can help familiarise learners with their own culture and that of other people in order to make them accept other people as they are and at the same time help them become world citizens.

Key words: intercultural – school programmes – English didactics – didactics of foreign languages – Burkina Faso.

Introduction

La didactique des langues étrangères poursuit plusieurs objectifs dont le développement des compétences en expression écrite et orale, en compréhension écrite et orale, en traduction thème/version et en communication interculturelle. Le développement de ces six compétences-clés en cours de langues étrangères concerne aussi l'enseignement-apprentissage de l'anglais, première langue vivante étrangère au Burkina Faso. La mise en œuvre qualitative et efficiente de la didactique de l'anglais passe indubitablement par les curricula, les programmes et les manuels scolaires d'anglais. C'est pourquoi le constat



de la non-prise en compte de la dimension interculturelle en cours d'anglais⁶ conduit la présente réflexion sur l'analyse de la place de l'interculturel dans les programmes d'anglais du post primaire au Burkina Faso en cherchant à répondre à la question suivante : les programmes d'anglais prévoient-ils le développement des compétences interculturelles en cours d'anglais dans les lycées et collèges au Burkina? La réponse à cette question de recherche exige l'analyse des contenus des programmes d'anglais. La présente investigation se limite à l'analyse des programmes, car ceux-ci sont des outils de mise en œuvre des curricula par les enseignants sous la supervision de l'administration scolaire. Elle a pour objectif de montrer l'importance de l'interculturel en cours d'anglais à travers les programmes scolaires d'anglais.

Pour atteindre cet objectif, nous adoptons une approche documentaire analytique des programmes d'anglais du post primaire selon Knez (2017), Lewy (1999) et Develay (2015) qui font la nuance entre curriculum et programme. Nous nous appuyons ensuite sur les travaux de Byram (2002) et Bationo (2015, 2019) pour l'approche de la didactique des langues étrangères, susceptibles de développer des compétences interculturelles et sur Abdallah-Pretceille (1999) et Lüsebrink (2004) pour l'approche interculturelle.

Pour ce faire, nous expliquons premièrement la notion d'interculturel, deuxièmement l'interculturel en cours de langues étrangères. Troisièmement, nous analysons le programme d'anglais en commençant par la clarification du concept de programme, délimité de celui de curriculum. Cette définition conduit à la présentation et à l'analyse des programmes d'anglais d'une part et à la discussion sur les aspects interculturels dans les programmes d'anglais d'autre part. Nous terminons par des suggestions pour la prise en compte efficiente de l'interculturel dans la relecture des programmes d'anglais au post primaire au Burkina Faso et dans la formation initiale des enseignants d'anglais à l'École Normale Supérieure du Burkina Faso.

1. Clarification du concept d'interculturel

La notion d'« interculturel » est aussi vaste que complexe. Selon María de Assunção (2007), ce concept est né du rapprochement que l'on veut faire entre la langue et la culture. « Il s'agit d'une sorte de compromis culturel auquel participe l'apprenant tout en réfléchissant à sa culture d'origine et à la culture cible » (p.177). Quant à Abdallah-Pretceille (1999), elle fait remarquer que l'existence du préfixe « inter » dans le mot interculturel sous-entend une « mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (p.50). Pour elle, rentrer en contact avec autrui va au-delà de l'utilisation des mots. La rencontre avec autrui requiert la considération de l'autre, la capacité à se mettre à sa place pour le comprendre et c'est ce qu'insinue l'interculturel. Le concept « interculturel » renvoie aussi à ceux de la communication interculturelle, du vivre ensemble et du dialogue des cultures ou dialogue interculturel (cf. Bationo 2008, p. 262). Dans le cadre de la présente réflexion, l'interculturel au sens de communication interculturelle peut être compris comme étant une « forme de communication entre des personnes issues de cultures différentes en situation d'interaction comme dans les médias (littérature, art, médias audiovisuels) »⁷. L'apprentissage des langues étrangères s'accompagne de plus en plus de l'apprentissage de l'interculturel.

⁶ Signalons ici ce constat concerne également d'autres disciplines scolaires telles que le Français langue seconde (cf. Bationo & Ouédraogo 2017), l'histoire-géographie (cf. Bationo & Somé 2015).

⁷ „Formen der Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, in Interaktionssituationen ebenso wie in Medien (Literatur, Kunst, audiovisuelle Medien)“ (Lüsebrink 2004, p. 252). Traduit par nos soins.



2. L'interculturel en cours de langues étrangères

Si l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ne peut pas se réaliser de nos jours sans celui des cultures étrangères et endogènes, cela s'explique par l'indissociation de la langue et de la culture. Celle-ci se fonde sur les critiques du concept de « pragmatique fonctionnelle » affirmant qu'on ne peut pas apprendre une langue étrangère sans apprendre à connaître et à comprendre la culture et la langue dont elle est issue. En effet, toute langue est le produit et l'essence d'une culture et contient par conséquent des éléments inhérents à celle-ci. La reconnaissance, voire la découverte de l'importance de la culture dans l'enseignement des langues vivantes, a eu pour conséquence la naissance du concept d' « interculturalité » dans les années 1980 (cf. Ferréol et al 2003, p. 175). Au cours de cette période, la culture de la langue-cible était aussi importante que la langue étrangère elle-même. L'apprenant de la langue étrangère devait donc s'intéresser aussi bien à la culture qu'à la langue apprise. Dans la même perspective et de façon pragmatique, De Landsheere (1977) propose que le premier cycle de l'enseignement secondaire poursuive au moins les trois objectifs généraux suivants de l'enseignement des langues étrangères incluant l'apprentissage de la culture :

1. adapter le jeune adolescent à la civilisation contemporaine tout en l'armant contre ce qu'elle contient de menaçant pour la santé physique et mentale;
2. cultiver l'esprit critique, la créativité, les conditions de survie et de progrès;
3. démocratiser la culture, c'est-à-dire permettre à chacun d'actualiser ses potentialités essentielles, ce qui implique, d'une part, le respect des différences et non le nivellement et, d'autre part, le rejet du privilège culturel de la naissance (p.14).

Ces objectifs nobles permettent de donner, comme De Landsheere le qualifie, un « output » de qualité. Un jeune apprenant doit être éduqué de façon à être autonome, capable d'affronter la vie. La familiarisation de l'apprenant avec sa culture et celle d'autrui demeure alors une entreprise à faire fonctionner. L'interculturel mérite de ce fait qu'on lui accorde une attention particulière dans les programmes scolaires.

Selon Kramersch (2004), l'acquisition de la culture devrait être un objectif désirable de l'apprentissage de la langue parce qu'elle consiste à voir le monde à travers les yeux d'un natif ou à se comporter comme un natif d'une langue. Cela sous-entend que la maîtrise de la langue n'est pas seulement la connaissance des règles de la langue, des mots, des prononciations; mais c'est aussi connaître la manière de vivre, la manière de penser des autres. C'est être capable de comprendre l'autre, de comprendre sa façon de voir les choses. Dans la même veine, Wandel (2003) pense que, si on considère l'anglais comme langue internationale, la dimension culturelle doit connaître deux orientations. La première orientation est que l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère doit étendre sa sphère culturelle et géographique à d'autres pays autres que le Royaume Uni et les États-Unis, à savoir l'Afrique du sud, le Nigéria, l'Australie, le Canada, etc. Quant à la deuxième, elle consiste à inculquer aux étudiants des valeurs culturelles afin qu'ils puissent être capables d'analyser des aspects culturels de base. Pour ce faire, les manuels scolaires doivent contenir les éléments culturels qui suscitent des discussions et des opinions divergentes et qui développent en même temps des sentiments d'empathie, de reconnaissance. Par ailleurs, les manuels scolaires doivent être congruents avec les programmes scolaires.

Aussi, la justification de l'interculturel en classe de langue étrangère est à rechercher dans les défis de la mondialisation. Ce point de vue est défendu par Bationo (2015) pour qui il est impérieux de connaître plusieurs langues internationales et de ce fait, avoir plusieurs connaissances culturelles pour relever certains défis de la mondialisation. Prenant



l'exemple du cours d'allemand, il pense que les élèves gagneraient à être situés sur des aspects culturels :

« Au regard des représentations, des stéréotypes et des préjugés négatifs sur les Allemands d'une part et d'autre part des difficultés d'intégration, d'incompréhension de nature interculturelle que rencontrent beaucoup d'étudiants burkinabè et africains pendant leurs séjours en Allemagne, il nous semble primordial de profiter des cours d'allemand pour sensibiliser les apprenants de la langue allemande sur les différences culturelles et les chocs de « non compréhension », sur la nécessité du dialogue entre les cultures allemande et burkinabè (p.14).

Cette situation en allemand est aussi valable en anglais. Les élèves ont des préjugés sur les Anglais, les Américains, et le cours d'anglais est alors une occasion pour déconstruire ces préjugés. L'auteur appelle à une prise en compte des aspects culturels dans l'élaboration des programmes et dans la formation initiale des enseignants. Se référant à la pragmatolinguistique, Bationo (2019) précise que l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire, des expressions courantes et idiomatiques ne relève pas seulement de la maîtrise d'une langue étrangère; il faut ajouter à ces éléments la culture de l'apprenant et celle de la langue cible. A titre d'illustration, la traduction littérale du titre du roman de l'écrivain nigérian Chinua Achebe, « Things Fall Apart » devait être « les choses s'écroulent » ou « les choses tombent par morceau ». Mais en tenant compte de la culture du lecteur francophone et de l'ensemble du contenu du roman, « Things Fall Apart » est traduit par « Le monde s'effondre ».

Cet exemple, parmi tant d'autres, montre que l'apprentissage d'une langue étrangère requiert celui de sa culture, d'où la notion de langue-culture. La langue et la culture sont indissociables (Abdallah-Preteuille 1999, Kramsch 2004, Bationo 2019). L'apprentissage de l'un ne va pas sans l'autre, comme l'on le faisait croire de par le passé.

Dans la même direction, Perry et Southwell (2011) pensent que l'école est un lieu propice pour l'apprentissage de la compétence interculturelle. Selon elles, on peut faire un programme d'enseignement des langues étrangères en intégrant des aspects interculturels. Des supports comme les textes littéraires peuvent aider à élargir les horizons des apprenants, à développer leur esprit critique. Elles suggèrent aussi une interaction entre les apprenants et les natifs de la langue. En plus de l'école, elles pensent qu'on peut développer des compétences interculturelles à travers des formations et des voyages à l'étranger. Ce point de vue est aussi défendu par Nazotin (2021), pour qui, la littérature regorge de potentialités pour développer des compétences interculturelles chez les apprenants d'anglais au Burkina Faso. Il est alors capital de ne pas perdre de vue l'intégration de l'interculturel dans l'élaboration des programmes d'enseignement.

3. Notion de définition du programme scolaire

Il est assez difficile de cerner tous les contours de la notion de « programme » parce que souvent confondue avec les notions de « curricula », de « référentiel » et même quelquefois de « guide ». Selon Lewy (1992, p.26), elle est ambiguë du fait de son origine anglaise « curriculum ». Pour l'auteur, « traditionnellement, le programme scolaire était considéré comme l'ensemble des compétences et matières devant être enseignées à l'école » (p.13). Le programme était dit n'avoir pas une durée de vie. On l'enseignait sans changement durant plusieurs années. Les programmes étaient considérés comme des « plans d'études » dans lesquels l'on définissait les compétences à développer. Son élaboration est passée d'une structure centrale à une structure locale. Knez (2017 :145), quant à lui, donne quelques caractéristiques d'un programme scolaire :

- 1.c'est une programmation à l'avance;
- 2.il est prescriptif;
- 3.il a une finalité éducative;



4. on y entre par les contenus;
5. il a un contenu linéaire et hiérarchisé;
6. sa durée peut être courte ou longue.

Selon Knez, le programme scolaire est adressé à l'enseignant qui l'exécute, d'où l'idée de prescription. Par ailleurs, l'objectif d'un programme, c'est l'éducation à travers des contenus pour une courte ou longue durée. Dans ce sens, nous concevons le programme d'anglais comme étant l'ensemble des contenus de formation destinés à un groupe déterminé d'élèves apprenant une discipline pendant une année scolaire, élaborés et validés par le Ministère de tutelle ou une structure locale. Le programme d'anglais d'un niveau d'apprentissage donné indique en outre les volumes horaires pour l'atteinte des objectifs qui y sont définis, les ressources-clés et les approches méthodologiques recommandées. Le programme d'anglais est alors un outil d'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture anglaise. C'est un instrument de sensibilisation à la diversité culturelle, à la différence culturelle, voire à l'éducation interculturelle et au vivre ensemble.

4. Les programmes d'anglais au Burkina Faso

Cette partie du travail explique d'abord l'historique des programmes d'anglais au Burkina Faso. Nous montrons ensuite les points saillants du programme de chaque classe (6^e, 5^e, 4^e, et 3^e). Après cela, nous faisons ressortir les aspects interculturels de ces programmes suivis d'analyse de leurs contenus.

4.1. Historique des programmes d'anglais

Selon les actes de la 5^e CAIES (Conférence Annuelle des Inspecteurs de l'enseignement Secondaire) en 2004, la plupart des inspections pédagogiques au Burkina Faso ont été mises en place progressivement dans les années 1980. Ils précisent que certains programmes d'enseignement ont été hérités du système colonial et sont par conséquent « inadaptés et déconnectés de la réalité sociale, culturelle et économique burkinabè » (p.18). Selon Millogo (1981) (cité par la CAIES 2004), l'anglais a été introduit pour la première fois au petit séminaire de Pabré à partir de 1947. A l'instar des autres disciplines scolaires, l'anglais a été introduit dans le système scolaire burkinabè, ex-voltaïque, par les colonisateurs dont les enfants devaient passer les examens en France.

Dès le début de l'introduction de l'anglais en 1947, il n'y avait pas de programmes scolaires élaborés pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais en ex-Haute Volta. Les enseignants qui étaient des expatriés suivaient la progression de certains manuels scolaires français ou américains. Dans les années 1978, des enquêtes ont révélé que l'anglais était enseigné dans des établissements d'enseignement secondaires nonobstant l'inexistence de textes officiels, donc de programmes. La CAIES explique que le premier document qui a servi de programme a été élaboré en 1976 et c'est véritablement en 1980 qu'il a été mis en application. Les séminaires, les visites de classe, les entretiens avec les enseignants ont relevé l'impérieuse nécessité d'élaborer un programme national pour l'enseignement de l'anglais. Jusqu'en 2009, le programme d'anglais faisait partie des programmes des disciplines (histoire-géographie, philosophie) qui étaient une liste de notions à enseigner dépourvues d'objectifs, d'indications méthodologiques. Somé (2018) souligne le caractère grammatical du programme d'anglais en ces termes : « avant juillet 2010, le programme d'Anglais de l'enseignement secondaire général au premier cycle était basé sur la grammaire au Burkina Faso » (p.212).

Ce programme a subi des révisions durant plusieurs années : 1987, 1990 et 2010. Notre attention porte sur celui de 2010, parce qu'il est celui qui est en vigueur actuellement. Ce



programme a vu le jour au regard de multiples critiques portées sur les programmes précédents : programmes sans objectifs, programmes inadaptés, programmes essentiellement grammaticaux. Gambré/Idani (2022) est plus précise sur les raisons avancées :

En octobre 2010, l'introduction de nouveaux programmes d'enseignement d'anglais au post-primaire visait à changer les méthodes d'enseignement de cette langue dans les classes de cet ordre d'enseignement au Burkina Faso. La principale raison qui fonde cette décision est que, pendant plusieurs décennies, l'enseignement de l'anglais dans les collèges et lycées de ce pays se focalisait sur la grammaire traditionnelle et le vocabulaire décontextualisé, c'est-à-dire sans lien précis avec la vie quotidienne ou l'environnement des apprenants. (p.1)

L'obsolescence du programme révisé de 1990 a conduit les autorités pédagogiques à élaborer de nouveaux programmes en 2010 afin d'intégrer des composantes plus pertinentes et de rendre l'enseignement de l'anglais plus communicatif, car l'ultime but de l'enseignement de toute langue est la communication.

4.2. Le programme de la classe de sixième

Le programme est organisé dans un tableau de sept (7) colonnes avec respectivement les éléments suivants : unités, leçons, objectifs généraux, objectifs spécifiques, fonctions, structures et habilités ou compétences. On compte au total treize (13) unités et chaque unité comprend trois (03) leçons, soit au total trente-neuf (39) leçons. Pour les besoins de la présente recherche, nous ne nous appesantissons pas sur les objectifs, ni sur les fonctions, ni sur les structures grammaticales ni sur les habilités. Nous nous focalisons sur deux éléments, à savoir les unités et les leçons comme l'indique le tableau suivant :

Tableau de représentation des unités et des leçons

Unités	Leçons
1.À l'école	1.Salutations 2.Objets de la classe et nombres cardinaux 3.Langage de la classe.
2.Plans et activités	4.Heures et jours de la semaine 5.Date 6.Congés et sport
2.Socialisation	7.Membres de la famille 8.Règles de l'école 9.Bonnes manières
3.Description des personnes et des choses	10.Couleurs et vêtements 11.Description des personnes 12.Comparaison des personnes et des choses
4.Possession	13.Possession 14.Les gens et leurs biens 15.Attitudes envers les biens publics et privés
5.Notre santé	16.Les maladies fréquentes au Burkina Faso 17.À la clinique 18.MST et VIH/sida
6.Les droits et devoirs des enfants	19.Les droits des enfants 20.Les devoirs des enfants 21.Les enfants et leurs droits et devoirs

7.Préparation de la nourriture	22.Repas et couvert 23.Comment préparer la nourriture? 24.Au restaurant
8.Un tour en ville	25.Le voyage 26.Lieux et leurs emplacements 27.Les loisirs en ville
9.Sécurité routière	28.Les routes, les panneaux de signalisation et les signes 29.La signification des panneaux de signalisation 30.Les bons comportements et la sécurité routière
10.Les achats	31.Lieux des achats et pratiques 32.Les achats habituels 33.Les achats des épices
11.À la ferme	34.Les légumes et les animaux de ferme 35.La production de tomates 36.L'élevage des poules
12.Les TIC	37.Les moyens d'information et de communication 38.L'ordinateur : les composants et les utilisations 39.L'utilisation du téléphone et de l'ordinateur

4.3. Le programme de la classe de cinquième

Le programme de la cinquième a la même organisation que celui de la 6^e. Il comprend aussi treize (13) unités ayant trois (3) leçons chacune. Les thèmes abordés par les unités sont les suivants : la citoyenneté (unité 1), les droits et les devoirs des enfants (unité 2), la question du genre (unité 3), l'éducation environnementale (unité 4), la santé et l'assainissement (unité 5), les MST et le VIH/SIDA (unité 6), les TIC (unité 7), les voyages à l'étranger (unité 8), la sécurité routière (unité 9), l'art et la culture (unité 10), la mode (unité 11), les opportunités de l'école au Burkina Faso (unité 12), les travaux et les activités (unité 13).

4.4. Le programme de la classe de quatrième

Le programme de la quatrième n'est pas tellement différent des autres classes en termes d'organisation ou de structuration. On constate une petite particularité pour cette classe. Il y a une proposition de textes à étudier, onze (11) unités et chaque unité n'a qu'une seule leçon. Les thèmes des textes sont presque les mêmes que ceux des classes antérieures : la sécurité routière, les TIC, la population, l'éducation environnemental, les MST et le VIH/SIDA, l'éducation civique et morale.

4.5. Le programme de la classe de troisième

Les particularités évoquées en quatrième sont les mêmes qu'en troisième. Des textes sont proposés et on dénombre cinq unités avec une leçon chacune. Les thèmes abordés sont quasiment les mêmes : la population, l'éducation environnementale, la santé et l'assainissement, l'émigration, l'internet et les TIC.

Il faut souligner que, dans la pratique, les enseignants des classes de quatrième et de troisième se servent des manuels *Go for English* 3^e et 4^e comme programme au regard des contenus squelettiques des programmes scolaires nationaux d'anglais.



2. Les aspects interculturels dans les programmes d'anglais au Burkina Faso

Dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il est très important pour l'apprenant de reconnaître sa propre culture, celle des autres et d'accepter les autres tels qu'ils sont (cf. Bationo, 2015). Notre objectif dans ce point est d'identifier des aspects interculturels dans les programmes qui puissent permettre à l'enseignant de s'appesantir sur ces aspects.

2.1 En classe de sixième

Un parcours des unités de la classe de sixième laisse entrevoir des aspects interculturels qui pourraient être mis en exergue lors de leur enseignement. Les unités concernées sont : 1, 3, 7 et 8.

L'unité 1 a trait à l'école. Une des leçons de cette unité sur les salutations peut être une opportunité de s'appesantir sur les aspects de salutations. Au Burkina Faso (en Afrique en général), la poignée de main est admise. L'apprenant doit savoir que la manière de saluer peut varier en fonction des pays : accolades (« hug » américain, accolades ou seules les épaules se touchent si on est amis), la paume contre le cœur (Malaisie), les mains jointes en signe de prière (Inde), l'inclinaison (Japon), etc. Aussi faut-il souligner l'existence des salutations informelles (hello, hi, what's up) utilisées en fonction des pays. L'apprenant peut aussi faire étalage de ses pratiques culturelles en matière de salutation : être toujours le premier à saluer les personnes âgées avec respect (généflexion, inclinaison), ne pas saluer avec la main gauche, etc.

L'unité 3 porte sur la socialisation. Les leçons sur les membres de la famille et les bonnes manières comportent des aspects interculturels. La notion de « parent » doit être spécifiée. En effet, pour un africain, un parent c'est un proche; il peut être un cousin, un neveu, un oncle, une tante, etc. C'est la famille au sens élargi. L'apprenant africain doit savoir que chez les occidentaux, le parent, c'est le papa ou la maman et l'apprenant occidental doit savoir que, lorsqu'on parle de parent en Afrique, cela ne se résume pas à la famille nucléaire. Les bonnes manières doivent être relativisées car ce qui semble bon dans notre pays peut être mauvais sous d'autres contrées ou vice-versa. Il s'agit par exemple de l'utilisation de la main gauche par les Occidentaux. Certains Occidentaux utilisent la main gauche pour saluer ou pour manger. Dans la société traditionnelle africaine, l'utilisation de la main gauche est irrespectueuse du fait qu'on se sert d'elle dans les toilettes. Au cas où la main droite serait occupée, on peut utiliser la main gauche pour remettre quelque chose, mais en s'excusant d'avance.

L'unité 7 se réfère aux droits et devoirs de l'enfant. Ici, un problème pourrait se poser surtout entre l'enfant et ses parents. A ce niveau, une prudence est à marquer. Les droits des enfants doivent être enseignés en tenant compte du contexte africain. Il est difficile pour un enfant africain de clamer haut et fort ses droits devant ses parents surtout en milieu rural. Les droits des enfants doivent être enseignés tout en inculquant aux enfants leurs devoirs. Il faut surtout demander aux enfants de respecter leurs parents, parce qu'il n'est pas rare en milieu rural d'entendre un parent dire à un enseignant qu'il est en train de « détruire » son enfant.

L'unité 8 traite de la préparation de la nourriture. On cherche à familiariser l'apprenant avec les noms des repas, le couvert, les manières de cuisiner, les pratiques au restaurant (demander le menu, commander son repas, payer l'addition). L'apprenant peut par exemple être amené à découvrir les mets locaux ainsi que des mets occidentaux. En milieu rural, plusieurs inquiétudes peuvent se poser. Un garçon doit-il préparer? Doit-il toucher à une casserole? Doit-il laver les plats? Comment se tenir à table? Comment utiliser le couvert? Pourquoi ne pas manger avec les doigts? Pourquoi se servir dans une assiette? Quelle attitude adopter à table. Pourquoi manger seul? Ce sont des inquiétudes légitimes



que l'enseignant doit résoudre dans cette unité. Il doit par exemple faire comprendre aux apprenants qu'ailleurs les garçons préparent, lavent les plats, balayent la maison. Les travaux ménagers ne sont pas seulement réservés aux filles et ne réduisent pas la valeur des garçons.

On constate alors la présence dans le programme de sixième des unités qui abordent des aspects interculturels. Ce sont des unités qui insinuent plusieurs choses à la fois et l'enseignant doit être à mesure de les identifier. Qu'en est-il de la classe de cinquième?

2.1. En classe de cinquième

Dans cette classe, des aspects interculturels peuvent être aperçus dans certaines unités. L'unité 2 sur les droits et devoirs de l'enfant en cinquième a déjà été évoquée en classe de sixième. En cinquième, il s'agit d'un renforcement de ce qui avait déjà été abordé. Il s'agit plus précisément de sensibiliser les apprenants sur leurs droits et devoirs à l'école et à la maison avec une insistance sur le contexte africain. Le programme fixe les objectifs spécifiques suivants:

L'élève doit être capable de :

1. définir les droits;
2. énumérer quelques droits des enfants à l'école et à la maison;
3. écrire des slogans sur les droits des enfants.

En enseignant ce cours, l'enseignant ne doit pas perdre de vue le contexte africain où les parents à la maison ne veulent pas se laisser dicter des valeurs importées. L'enseignant devra alors aborder les droits et les devoirs de l'enfant avec une extrême prudence, beaucoup de tact, afin d'éviter que les enfants et les parents ne soient pas en conflit permanent à la maison.

L'unité 3 évoque la question du genre. Dans la mentalité africaine et surtout rurale, aborder la question de l'égalité des genres est souvent problématique. Il y a des droits ou des activités réservés à la femme. L'enseignant a alors une lourde tâche, parce qu'il faut faire comprendre au petit garçon qu'il n'est pas supérieur à la petite fille, que la petite fille a les mêmes droits que lui. L'enseignant doit faire comprendre au garçon que les tâches ménagères ne sont pas seulement dévolues à la fille.

L'unité 8 fait référence aux voyages à l'étranger. Un des objectifs d'une leçon est de permettre à l'élève d'identifier les similitudes et les différences culturelles. Cela veut dire que l'enseignant devrait aider l'apprenant à découvrir et à comprendre d'autres cultures afin qu'en cas de voyage, il ne soit pas déboussolé. C'est une préparation psychologique que l'enseignant doit s'atteler à faire. L'enseignant peut faire usage de supports didactiques (images, vidéos, éléments audio) pour mener cette activité. Il peut également inviter des étrangers, des natifs de la langue en classe pour des échanges. Ce sera une occasion pour les apprenants de poser des questions pour mieux comprendre certains aspects culturels des natifs et réduire ainsi les stéréotypes.

La sécurité routière est le thème de l'unité 9. C'est une autre préparation de l'apprenant que l'enseignant doit effectuer : préparation à adopter les bons comportements sur la route, préparation à identifier les passages à haut risque, préparation à ne pas se dépayser en cas de voyage.

L'unité 10 se focalise sur l'art et la culture. Cette unité vise à familiariser les apprenants avec les événements culturels et artistiques du pays. Elle incite aussi les apprenants à découvrir les potentialités touristiques du Burkina Faso. Dans cette unité, l'enseignant se doit d'aiguiser le désir de l'apprenant à la découverte de l'art et de la culture de son pays. Cela lui permettra de maîtriser des aspects culturels de son pays pour pouvoir parler de



cela à des personnes étrangères. La connaissance de quelques musées burkinabè, des sites culturels touristiques tels que Louango, Loropéni, les chutes des cascades, etc. peut être discutée avec les élèves et faire des analyses contrastives avec des sites touristiques américaines, tels que le « Walt Disney World Magic Kingdom Park », le « Peter Pan's Flight », le « Mountain disney », etc. Des recherches internet en travaux de groupes et des exposés pourraient contribuer à la compréhension plurielle des découvertes culturelles dans les deux pays.

La dernière unité ou la dimension interculturelle peut être abordée est l'unité 11. Elle a trait à la mode. En abordant la mode, on peut faire un retour aux anciennes manières de s'habiller (aux habits traditionnels), de se coiffer. On peut se référer aux anciennes musiques ou instruments de musique. On peut ensuite inviter les élèves à faire des comparaisons et à faire des choix. A ce propos, des cartes postales, des timbres, pourraient être mis à disposition pour illustrer les aspects culturels des deux pays et enrichir les discussions sur les modes vestimentaires et de coiffure burkinabè et américains.

Dans le programme de la cinquième, certaines unités peuvent être exploitées pour aborder des aspects interculturels. Près de la moitié des unités sont susceptibles d'être utilisées pour développer des aspects interculturels qui sont d'une grande importance pour les apprenants. Des aspects interculturels peuvent également être identifiés dans les programmes de quatrième et de troisième.

2.2. En classe de quatrième et de troisième

Comme déjà annoncé, les thèmes des unités dans les deux classes sont similaires. Le thème sur la sécurité routière est récurrent. A ce niveau, il s'agit d'inculquer aux enfants les gestes qui sauvent pendant un accident. Il faut avoir le réflexe d'appeler les secours pour aider les victimes en cas d'accident grave. Internet et les TIC sont aussi des thèmes abordés dans les deux classes. Internet est perçu comme un moyen de s'ouvrir au monde et cela sous-entend une certaine méfiance, car tout ce qui est sur internet n'est pas forcément juste et bon. L'utilisation des TIC requiert aussi une certaine méfiance. En Afrique, il y a des informations qu'on ne peut pas donner au téléphone. Elles nécessitent un déplacement au regard de leur importance ou de leur complexité.

Il y a par ailleurs des thèmes portant sur l'exode rural et l'émigration. L'enseignant doit guider les apprenants sur les risques encourus et la préparation à l'intégration. Ce dernier élément requiert un développement sur des éléments culturels qui pourraient être des facteurs de réussite ou d'échec dans l'aventure. Il faut souligner que ces différents thèmes doivent être abordés différemment dans ces deux classes.

Un autre thème abordé est celui de la population. Il s'agit de s'appesantir sur la planification familiale, d'identifier ses avantages et ses inconvénients; de faire comprendre la nécessité de réduire les naissances au regard des contextes. C'est aussi une aubaine de discuter sur la notion de famille en Afrique et aux États Unis ou en Occident. Tandis que la famille signifie en Afrique l'ensemble des membres de la famille nucléaire et ceux de la grande famille (parents et grands-parents, voire arrières grands parents), elle se résume en Occident aux parents biologiques et leurs enfants et parfois à une seule personne. Il arrive parfois que l'animal soit compté parmi les membres de la famille. Connaître et comprendre la famille anglaise, américaine ou occidentale permet non seulement de mieux réussir une communication avec elle en évitant des préjugés, mais aussi de réfléchir sur les conséquences et les avantages de la grande famille en Afrique et au Burkina Faso.

De la sixième à la troisième, on remarque qu'il existe dans les programmes des contenus culturels ou des aspects interculturels que l'enseignant peut exploiter pour aider les apprenants à comprendre davantage la langue de Shakespeare. On peut citer par exemple



les salutations, la socialisation, la question du genre, la préparation de la nourriture, les voyages, l'art et la culture. Les programmes officiels de 2010 ne semblent pas explicitement faire mention de l'enseignement des aspects interculturels. Mais en classe de quatrième, le programme fixe un objectif qui laisse entrevoir une focalisation sur la dimension interculturelle. Il affirme qu'à la fin de la classe de quatrième, les apprenants doivent être capables à l'écrit ou à l'oral de faire des productions orales ou écrites dans différentes situations.

6. Suggestions pour la prise en compte de l'interculturel dans la relecture des programmes

Il s'agit de poursuivre les discussions sur la place de l'interculturel dans les programmes scolaires d'anglais en s'inspirant de la perception de Byram (2002) adaptée par Bationo (2019) tout en proposant des suggestions d'amélioration de la prise en compte de l'interculturel en classe d'anglais. A la suite de Byram, Bationo pense que l'enseignement de l'allemand au Burkina Faso consiste à faire prendre conscience aux apprenants de certaines valeurs, à leur faire comprendre les interactions interculturelles, à déconstruire certains préjugés négatifs, à avoir une connaissance de soi et de l'autre. Cet objectif important du cours d'allemand, deuxième langue vivante au Burkina Faso, doit être partagé par l'enseignement de l'anglais au Burkina Faso. En effet, les langues vivantes étrangères devraient permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances culturelles, interculturelles et empathiques afin d'être plus sensibles aux différences culturelles de leurs interlocuteurs des pays de la langue-cible. Dans le contexte actuel des déplacements internes au Burkina Faso dus au terrorisme, le développement des compétences empathiques en cours d'anglais et des autres langues vivantes étrangères et secondes est vivement souhaité. Dans ce sens, les objectifs suivants ont été fixés dans les programmes de 2010 pour chaque niveau et ont besoin d'être relus pour prendre en compte la dimension interculturelle au sens du vivre ensemble :

1. pour la classe de 6^e : les élèves doivent être capables de communiquer dans un langage simple dans différentes situations de leur vie;
2. pour la classe de 5^e : les élèves doivent être capables de produire à l'écrit comme à l'oral un langage significatif relatif à leur environnement immédiat;
3. pour la 4^e : les élèves doivent être capables de produire à l'écrit comme à l'oral un langage significatif sur des thèmes familiers;
4. pour la classe de 3^e : les élèves doivent être capables de produire à l'écrit comme à l'oral un langage significatif dans différentes situations.

Savoir communiquer dans des situations différentes de la vie, converser dans son milieu immédiat, communiquer sur des thèmes familiers requiert la connaissance des valeurs de soi et de l'autre. Une communication efficace ne peut s'effectuer que par la compréhension de l'autre. A partir de ces objectifs, on s'aperçoit que les aspects interculturels ne sont pas explicitement énoncés. Ils sont plutôt implicitement percevables. Mais devraient-ils en être ainsi? Núñez (2005 : 257) répond par la négative :

« Le programme idéal doit être aussi explicite que possible sur les objectifs à atteindre, au-delà sur les compétences à développer. Il doit également être aussi clair que possible sur les marges de liberté quant aux supports, aux démarches, aux pratiques. Il doit être assorti de références et de conseils qui constituent pour les enseignants une assistance à l'exercice de leur liberté et de leur responsabilité pédagogique. »

Ainsi, il ne doit pas avoir une ambiguïté dans les programmes. Tout doit être clair. Si les programmes de 2010 du post primaire au Burkina Faso ne disent pas explicitement qu'il faut enseigner les aspects interculturels, il y a de fortes chances que les enseignants se contentent d'enseigner les leçons telles qu'elles sont présentées dans le programme sans



un effort d'aller au-delà de ce qui est prescrit. Doit-on les blâmer pour cela? Que doivent-ils faire?

Byram et al. (2002) se sont posé la même question qui pourrait aider l'enseignant à mieux s'organiser : « Comment l'enseignant peut-il promouvoir la dimension interculturelle tout en respectant le programme et en assurant l'enseignement de la grammaire de la langue concernée ? » (p.24). Cette question est d'une importance capitale, car les encadreurs pédagogiques sont très regardants sur les programmes. L'enseignant qui enseigne hors-programme s'attire généralement la foudre des encadreurs. L'enseignant reste généralement réfractaire à enseigner ce qui n'est pas dans le programme du fait de son caractère prescriptif. Mais pour ces auteurs, les programmes ont généralement une assise thématique et l'enseignant pourrait saisir l'occasion pendant des cours pour aborder les dimensions interculturelles, car « un élève de langues vivantes ne doit pas se contenter de la compétence grammaticale ; il doit également connaître le langage adéquat » (p. 9). Ainsi, cet élève pourra facilement mettre en relation sa propre culture et celle des autres. Pour Byram et al. (2002), l'enseignant qui sera capable de faire comprendre à l'élève cette relation est dit être « bon ». Bationo (2015, 2023) corrobore cette position de Byram en affirmant que la non prise en compte de la dimension interculturelle en cours de langues ne peut que pousser les apprenants à développer des préjugés négatifs, et cela est un danger pour l'intégration de ce dernier dans un monde globalisant. L'auteur appelle à une intégration des aspects culturels dans l'élaboration des programmes et dans la formation initiale des enseignants. Dans sa publication de 2019, Bationo insiste sur le fait que l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire, des expressions courantes idiomatiques, de la lecture, etc. ne signifie pas une maîtrise d'une langue étrangère; il faut ajouter à ces éléments la culture de l'apprenant et celle de la langue cible.

En effet, l'enseignement des contenus grammaticaux peut être une opportunité pour aborder des aspects interculturels. Par exemple, en enseignant les défectifs « can » et « must », défectifs qui traduisent l'obligation et le devoir, l'enseignant peut faire usage de ces derniers pour expliquer les obligations et les devoirs dans la société de l'apprenant et également ce qui est autorisé ou interdit dans d'autres sociétés comme en Angleterre ou aux États-Unis par exemple. Mais l'enseignant peut-il ainsi être bon, s'il n'est pas outillé à cela?

Cette question mérite d'être posée dans la mesure où nous constatons que dans les programmes de formation initiale des professeurs d'anglais à l'École Normale Supérieure du Burkina Faso, il ne figure pas de module de formation sur l'interculturel. Ce qui signifie que les programmes de formation initiale des professeurs d'anglais ont également besoin d'être relus pour prendre en compte la dimension interculturelle.

Par ailleurs, les professeurs d'anglais des lycées et collèges et les encadreurs pédagogiques bénéficient rarement des opportunités pour séjourner dans un pays anglophone. Mais pour Byram et al., un enseignant n'est pas obligé de tout connaître de la « culture-cible ». L'enseignant d'anglais peut alors s'autoriser dans cet exercice de cultiver des valeurs interculturelles chez les apprenants. Une volonté de l'enseignant et une motivation intrinsèque et extrinsèque sont utiles pour cela. De plus, le recours à l'internet pour l'usage de certains sites et des vidéos YouTube, des réseaux sociaux comme Facebook, Twitter, WhatsApp pourraient être fructueusement mis à contribution.

Conclusion

L'analyse des contenus des programmes scolaires d'anglais du post primaire du Burkina Faso a révélé qu'ils ont une assise thématique. De la sixième à la troisième, plusieurs thèmes sont développés. Cependant, les aspects interculturels ne sont pas spécifiquement pris en compte. Il appartient alors à l'enseignant d'aller au-delà du contenu pour pousser l'apprenant à mettre en relation sa propre culture avec celle de ses condisciples. Dans ce



cas, l'enseignant doit aller au-delà des mots pour mettre en exergue la dimension interculturelle, facteur de compréhension plurielle et mutuelle, de mise en relation et d'intégration. Cela permet de développer chez l'apprenant la connaissance de l'autre, de comprendre ce que Abdallah-Preteille (1999) appelle l'altérité. Mais comment s'y prendre? Bationo (2015) suggère à l'enseignant d'étudier des thèmes de façon contrastive. Ces thèmes peuvent être étudiés « par l'usage des textes et des images ou des outils électroniques », Bationo (2015, p. 31).

En sus, ces efforts sollicités à l'enseignant seront davantage renforcés, si les aspects interculturels sont pris en compte dans la relecture des programmes scolaires d'anglais et dans ceux de la formation initiale des professeurs d'anglais à l'École Normale Supérieure. Il en est de même pour la considération des approches et les contenus interculturels dans les manuels scolaires d'anglais au Burkina Faso. Ce plaidoyer vaut également pour la formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques déjà en exercice sur le terrain.

Dans le contexte actuel d'insécurité au Burkina Faso due aux attaques terroristes et djihadistes, causant la fermeture des milliers d'écoles et des déplacements internes de milliers d'élèves et de leurs parents, le développement des compétences interculturelles chez les élèves est davantage de grande importance et très urgent car il facilite non seulement l'intégration des élèves déplacés dans les nouvelles zones d'accueil mais aussi stimule les autres élèves au partage, à l'accueil et à la compréhension de la diversité linguistique et culturelle. Ce vivre ensemble cultivé chez les élèves donne plus de sens à la vie en société et à la raison de vivre de l'Homme. Selon le CECRL (Conseil de l'Europe 2018, pp. 53-55), l'enseignement des langues a atteint son but car la langue sert ici de cohésion sociale.

Au-delà de la mobilité interne, la mondialisation est un autre phénomène qui oblige l'institution scolaire à préparer davantage les apprenants d'anglais à l'international. Développer des compétences interculturelles à l'école, c'est alors préparer des élèves internationaux (cf. Bationo & Lüsebrink 2021). Et l'une des voies sûres pour y parvenir, ce sont d'abord des programmes scolaires contenant la dimension interculturelle, eux-mêmes découlant de curricula élaborés sur le socle interculturel.

Références bibliographiques

Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.

Bationo, J.-C. (2008). « Didactique de la littérature et Interculturalité: l'exemple de la littérature allemande en cours d'allemand au Burkina Faso ». In : CAHIERS DU CERLESHS TOME XXIII, N°31, 261-282.

Bationo, J.-C. et Somé, E. (2015). « Représentation de l'Allemagne dans les manuels scolaires d'histoire et de géographie des enseignements post-primaires et secondaire au Burkina Faso ». In : Revue Baobab, n°17, 316-337.

Bationo, J.-C. (2015). Pour une didactique de la culture en classe d'allemand au Burkina Faso. In : Revue Wiire n°2, 13-36.

Bationo, J.-C. & Ouédraogo, A. (2017). « Place de la didactique de la littérature dans la formation initiale des étudiants, des professeurs et des encadreurs pédagogiques de français au Burkina Faso ». In : Bationo, Jean-Claude (dir.) : *Didactique de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Afrique au sud du Sahara : regards croisés*. Paris : L'Harmattan, 269-290.

Bationo, J.-C. (2019). « Esquisse d'une didactique interculturelle en classe d'allemand », in Traoré, K., Bationo, J.-C., Kyélem M., Diabaté, A. Sawadogo, T. (2019). *Didactique*



- des disciplines en Afrique francophone : entre émergence et confirmation.* Paris : L'Harmattan, 101-112.
- Bationo J.-C. & Lüsebrink H.-J. (dir.). (2021). *Communication interculturelle en contexte africain. Défis méthodologiques et modèles pédagogiques*, Saarbrücken, Universaar.
- Bationo, J.-C. (2023). « L'interculturel à l'école en Afrique subsaharienne : quelles compétences pour un meilleur vivre ensemble en classe et en dehors de la classe de langues seconde et étrangère? » In: Actes du premier colloque international du Département d'études germaniques de l'Université Alassane Ouattara, du 27-28 octobre 2022, Revue NZASSE n°1, 41-53.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences.* Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Byram, M. Gribkova, B et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants.* Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DG IV Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL): apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- De Landsheere, G. (1972). Une méthodologie de la construction des programmes scolaires. In: *Revue française de pédagogie*, volume 19, 14-21. In https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1972_num_19_1_1812.
- Ferreol, G. et Jucquois, G. (dir.) (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles.* Paris : Armand Colin.
- Gambré/Idani, A. (2022). *La transposition didactique des programmes d'anglais de 2010 du post-primaire au Burkina Faso: appropriation des enseignants et enjeux.* Thèse de doctorat unique soutenue le 28 février 2022 à l'Université Norbert ZONGO.
- Knez, S. (2017). Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ? *Synergies France* n° 11, 133-147.
- Kramsch C. (2014). *Language and Culture. AILA Review* 27, 30–55.
- Lewy, A. (1992). *L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles.* Paris : UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Lüsebrink H.-J. (2004). „Die interkulturelle Dimension der Kulturwissenschaft in den Fremdsprachenphilologien. Konzepte, Methoden, Entwicklungsperspektiven“, Claus Altmayer, Roland Forster & Frank Thomas Grub (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven.* Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag, Frankfurt a. M., Peter Lang, p. 241-257.
- María de Assunção Barbosa, L. (2007). *La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.* Íkala, Vol. 12, n° 18, 165-181.
- MESSRS (2004) : *Actes de la conférence annuelle des inspecteurs de l'enseignement secondaire.* np.
- Millogo, S. D. (1981). *L'Enseignement de l'Anglais dans les établissements secondaires de la Haute-Volta : situation – difficultés – perspectives.* *Mémoire inédit pour l'obtention du Certificat de fin de stage préparatoire aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement Secondaire.* Paris: CREFED.



Ministère de l'éducation nationale. (1990) *Programmes d'anglais du premier cycle*. Ouagadougou: np.

Ministère de l'Éducation Nationale des Arts et de la Culture de Haute Volta, arrêté n°105/MENA/ICESD portant sur l'enseignement des langues vivantes dans les établissements secondaires, 1^{er} décembre 1983.

Nazotin, C. (2021). Didactique de la littérature en classe d'anglais : exploitation des textes littéraires dans une perspective de développement des compétences interculturelles et orales des élèves de la série A4 au Burkina Faso, Thèse de doctorat unique soutenue le 14 juin 2021 à l'Université Norbert ZONGO.

Núñez París, F. (2005). Évaluation des programmes pour définir et organiser l'enseignement des langues vivantes étrangères. CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica, n° 28, 255-278.

Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, *Intercultural Education*, 22:6, 453-466. In <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>.

Ravez, C. (2019). L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 129, mars. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=129&lang=fr.

Somé, P. (2018). Réformes curriculaires au Burkina Faso : plaidoyer pour un changement de paradigme vers l'approche par compétences. *RILALE Vol.1 n°1*, 208-217.

Wandel, R (2003). *Teaching India in the EFL-Classroom: A Cultural or an Intercultural Approach?* Magdeburg, IFPH.



REVUE LIENS
F A S T E F

Liste des auteurs

- BAGARE Marcel, École Normale Supérieure, Burkina Faso.
- BALDÉ Mamadou Yéro, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso.
- BEIRA Ehua Manzan Monique Épse OUABI, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire.
- DIAMBANG Ousmane, Lycée de Thiaroye, Sénégal.
- DIAO Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DIONE Christian Bâle, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- DIOUF René Ndimag, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- DJANDUÉ Bi Drombé, Université Felix Houphouët-Boigny Abidjan, Côte d'Ivoire.
- FAYE Adama, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- GUÈYE Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- GUEYE Secka, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- KOUADIO Kouamé Armel, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle, Côte d'Ivoire.
- KOUASSI Moulo Elysée, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.
- N'DOUA Kouassi Clément, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.
- NAZOTIN Charles, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso.
- NDIONE Éric, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- NGUIMBI Armel, École normale supérieure Libreville, Burkina Faso.
- WONE El Hadji Malick Sy, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Sénégal.
- YAGO Iphigénie Aidara, École Normale Supérieure, Burkina Faso.



L'appel à communication pour le prochain numéro est déjà en ligne. A vos plumes !

