



UNIVERSITÉ DU BURUNDI/  
INSTITUT DE PÉDAGOGIE APPLIQUÉE

# Enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi

---

OCTOBRE 2021

**Projet financé par le  
programme APPRENDRE  
dans le cadre de l'appel  
« Documenter et éclairer les  
politiques éducatives »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.



Thème : « Enseignements-apprentissages bilingues »

Titre du projet : Enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi

Coordonnateur Professeur Judith NDAYIZEYE

Rapport

Rédigé par

Pierre NDUWINGOMA, Constantin NTIRANYIBAGIRA, Audace MBONYINGINGO et  
Epimaque NSHIMIRIMANA

## Tables de matières

Tables de matières.....	2
<b>RÉSUMÉ</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	5
<b>I. CONCEPTION DU PROJET SUR L'ENSEIGNEMENT-BI PLURILINGUE</b> .....	5
<b>1.1. Contexte et justification de la recherche</b> .....	5
<b>2.2. Problématique</b> .....	6
<b>1.3. Objectifs</b> .....	7
<b>1.4. Hypothèses</b> .....	7
<b>II. CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	8
<b>2.1. Définition des concepts-clés</b> .....	8
<b>2.1.1. Le plurilinguisme</b> .....	8
<b>2.1.2 L'alternance codique</b> .....	9
<b>2.1.3. La sécurité/insécurité linguistique</b> .....	10
<b>2.1.4. La notion de transfert de L1 en L2</b> .....	11
<b>2.1.5. La diglossie</b> .....	11
<b>2.2. Évolution de la politique linguistique au Burundi et son impact sur le système éducatif</b> ..	13
<b>2.3. L'interférence linguistique entre le français et le kirundi</b> .....	15
<b>2.3.1. L'interférence linguistique au Burundi</b> .....	15
<b>2.3.2. Le kirundi, langue commune des Burundais</b> .....	16
<b>2.3.3. L'interférence du français et du kirundi dans le milieu scolaire burundais</b> .....	16
<b>2.4. Les représentations linguistiques et pratiques langagières</b> .....	19
<b>2.5. Les langues enseignées au Burundi</b> .....	20
<b>2.6. Cadrage méthodologique de l'étude</b> .....	23
<b>2.6.1. Le milieu d'enquête</b> .....	23
<b>2.6.2. Méthodologie de collecte des données</b> .....	24
<b>III. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE</b> .....	24
<b>3.1. Méthodologie de l'enseignement-apprentissage du français en classe de 5<sup>ème</sup> fondamentale</b> .....	24
<b>3.1.1. L'approche méthodologique</b> .....	25
<b>3.1.2. Pourquoi le choix de l'approche interactive</b> .....	27
<b>3.1.3. Effets de l'approche interactive</b> .....	27
<b>3.2. Les méthodes traditionnelles</b> .....	28
<b>3.2.1. L'exposé magistral</b> .....	28
<b>3.2.2. Les stratégies proposées</b> .....	29

<b>3.3. Contextualisation du sujet</b> .....	30
<b>3.4. Prise de parole par les apprenants</b> .....	30
<b>3.5. Influence de la langue nationale sur l'enseignement-apprentissage du français</b> .....	31
<b>3.5.1. Interférences linguistiques</b> .....	31
<b>3.5.2. Alternances codiques</b> .....	32
<b>3.5.3. Effets de l'influence de la L1 sur l'enseignement-apprentissage du français</b> .....	33
<b>3.5.4. Effets liés au changement de la langue d'enseignement-apprentissage</b> .....	34
<b>3.5.5. Le recours à la L1, une stratégie d'enseignement</b> .....	35
<b>3.5.6. Rapports entre le kirundi et le français dans l'enseignement-apprentissage</b> .....	36
<b>3.6. Représentations des enseignants sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue</b> .....	37
<b>3.6.1. L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue comme surcharge linguistique</b> .....	37
<b>3.6.2. Le bi-plurilinguisme appréhendé comme source de confusion linguistique</b> .....	38
<b>3.6.3. Le bi-plurilinguisme comme source de non-maîtrise des langues</b> .....	39
<b>3.6.4. Le bi-plurilinguisme taxé de fardeau posé sur les enseignants</b> .....	40
<b>3.6.5. L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue comme péril pour le français</b> .....	41
<b>3.6.6. L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue comme obstacle pour l'enseignement</b> .	42
<b>3.6.7. Le bi-plurilinguisme regardé comme facilitant l'apprentissage</b> .....	43
<b>3.7. Le contexte d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue en 5<sup>ème</sup> année</b> .....	44
<b>3.7.1. La formation initiale des enseignants</b> .....	44
<b>3.7.2. La non-maîtrise des langues par les enseignants</b> .....	46
<b>3.7.3. L'insuffisance des supports et matériels didactiques</b> .....	47
<b>3.7.4. Les effectifs pléthoriques</b> .....	48
<b>3.8. Actions à entreprendre pour améliorer l'enseignement-apprentissage du/en français selon les enseignants</b> .....	49
<b>3.8.1. Par rapport aux approches méthodologiques</b> .....	49
<b>3.8. 2. Par rapport aux usages langagiers en dehors de la classe</b> .....	51
<b>3.8. 3. Par rapport aux politiques linguistiques</b> .....	51
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	54
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	56
<b>ANNEXES</b> .....	58

## RÉSUMÉ

L'étude porte sur l'enseignement du français dans un contexte bi-plurilingue. L'objectif global de la recherche est de décrire la situation d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi en se focalisant sur les pratiques linguistiques de la classe de 5<sup>ème</sup> année fondamentale (primaire), une classe dans laquelle toutes les disciplines sont enseignées en français (sauf le kirundi, le kiswahili, l'anglais et l'entrepreneuriat). A partir des observations des pratiques de classe et des entretiens semi-directifs auprès des enseignants, il a été constaté que la L1 est utilisée par les enseignants non pas pour établir le lien entre l'enseignement de la langue nationale, le kirundi, et le français, mais pour compenser les difficultés qu'ils éprouvent en L2. Aucune comparaison de L1 et de L2 n'a été réalisée durant les observations des pratiques de classe. Plutôt les interférences codiques inventoriées rendent compte d'une maîtrise approximative du français. Les enseignants ont souvent recours à la L1 pour expliquer une leçon de français. Ils perçoivent le bi-plurilinguisme comme un inconvénient. Comme ils sont appelés à gérer la transition linguistique dans cette classe qui accueille les apprenants qui avaient l'habitude d'apprendre en L1, ils ont besoin d'une formation sur le bi-plurilinguisme.

**Mots-clés :** Enseignement-apprentissage, bi-plurilinguisme, représentations, interférences codiques, L1 et L2

### Abstract

The study focuses on the teaching of French in a bi-plurilingual context. The overall objective of the research is to describe the bi-lingual teaching-learning situation in Burundi by focusing on the linguistic practices of the 5th grade fundamental (primary) class, a class in which all subjects are taught in French (except Kirundi, Kiswahili, English and entrepreneurship). From observations of classroom practices and semi-structured interviews with teachers, it was found that L1 is used by teachers not to establish the link between the teaching of the national language, Kirundi, and French, but to compensate for the difficulties they experience in L2. No comparison of L1 and L2 was made during the observations of classroom practices. Rather, the codic interference inventoried reflects an approximate mastery of French. Teachers often use L1 to explain a French lesson. They perceive bi-plurilingualism as a disadvantage. As they are called upon to manage the language transition in this class, which welcomes learners who used to learn in L1, they need training in bi-plurilingualism.

**Keywords:** Teaching-learning, bi-plurilingualism, representations, code interference, L1 and L2

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Ce rapport est un livrable en réponse à l'appel à projet lancé le 30 avril 2019 intitulé «3<sup>ème</sup> Appel à projets de recherche APPRENDRE : « Enseignements-apprentissages bilingues ». Les résultats ont pour but de contribuer à éclairer les politiques bi-plurilingues en éducation et à appuyer des dispositifs bilingues contextualisés, et à faire évoluer la recherche sur le bilinguisme scolaire, à partir d'une analyse des processus sociolinguistiques d'acquisitions contextualisées du français et des langues nationales, et de leurs pratiques enseignantes dans les contextes africains. En réponse à cet appel, un projet sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi a été rédigé et accepté. A la suite des recherches de terrain, il est présenté dans ce rapport des résultats structurés en trois axes. Le premier axe porte sur la conception du projet. Il s'articule sur le contexte de la recherche, la problématique, les hypothèses et les objectifs de l'étude. Le deuxième axe retrace le cadre théorique de la recherche tandis que le troisième et dernier axe rend compte des résultats de l'étude.

### **I. CONCEPTION DU PROJET SUR L'ENSEIGNEMENT-BI PLURILINGUE**

#### **1.1. Contexte et justification de la recherche**

Le Burundi a incorporé plusieurs langues dans le système éducatif depuis 2006. A côté de deux langues- le kirundi et le français- qui étaient enseignées à l'école primaire, le kiswahili et l'anglais sont intégrées dans le système scolaire. Dès lors, le Burundi opère un changement qui va du bilinguisme au plurilinguisme. Peu avant cette réforme qui introduit quatre langues dans l'enseignement, une réforme appelée « kirundisation » de 1973 a consisté à enseigner les matières de l'école primaire actuelle école fondamentale, en langue nationale. Le français, langue étrangère, était enseigné comme cours à partir de la 3<sup>e</sup> année de l'école primaire. Au niveau de la 5<sup>e</sup>, cette langue était (et est) langue d'enseignement. Cette rénovation n'a pas eu beaucoup d'effets puisque durant l'année scolaire 1989-1990, le français est réintroduit en 1<sup>re</sup> année. Ce qui a réduit le nombre de séances de cours de la langue nationale, le kirundi. Cette situation n'a pas encore changé jusqu'à l'heure actuelle bien que le curriculum (2015) et les textes réglementaires, en l'occurrence le décret n° 100/078 du 22 mai 2019, accordent une place prépondérante à l'enseignement de la langue nationale, notamment en indiquant comment échelonner l'enseignement des langues. Dès lors, il se remarque une inconstance linguistique au niveau des aménagements du curriculum et par conséquent, des niveaux linguistiques des

apprenants. Des études récentes mettent en relief que les compétences linguistiques des apprenants (étudiants) laissent à désirer (Simbagoye, A., 2015, Nduwingoma, P. 2019).

## **2.2. Problématique**

L'introduction de quatre langues à l'école fondamentale intervient au moment où plusieurs contraintes sont signalées dans le système scolaire, en l'occurrence une introduction presque hâtive des réformes sans avoir évalué leurs impacts sur les apprentissages et sur des résultats scolaires (Ntibashirakandi, L., 2011) ; des instituteurs qui, dans leur formation initiale, n'ont jamais appris toutes les langues en présence à l'école. En outre, l'enseignement plurilingue au Burundi intervient sans que des aménagements linguistiques scolaires aient eu lieu. Ce qui traduit une situation-problème qui vient peser sur l'enseignement-apprentissage connaissant déjà plusieurs défis entre autres le personnel non qualifié, les apprenants et les enseignants qui ne maîtrisent pas les langues d'apprentissage, le matériel didactique insuffisant, la pléthore d'élèves ... (Ntibashirakandi, L., 2011 ; A. Nsengiyumva et M. Ntahonkiriye, 2018).

Bien que des initiatives éparses des organisations étrangères de formation continue s'intéressent à la formation des enseignants des écoles primaires burundaises dès le lendemain de l'introduction de ce plurilinguisme, elles touchent un nombre minime d'instituteurs. Par exemple, l'IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) a assuré une formation de 627 enseignants de Bujumbura et de Kayanza, deux provinces scolaires du Burundi. Malgré les fondements de cette formation axés sur les besoins des enseignants en matière d'enseignement de la lecture et de la compréhension des textes, de l'expression orale et écrite mais aussi en matière de conception des exercices, de renforcement et d'évaluation des apprentissages (IFADEM, 2009), l'on se rend vite compte que cette formation a atteint un petit nombre par rapport à l'effectif total des enseignants à l'échelle nationale. Ce qui permet d'indiquer que les impacts de cette formation ne permettent pas d'espérer des résultats qui peuvent influencer les pratiques linguistiques des bénéficiaires. De surcroît, après ce projet, il n'y a pas eu de recherches qui puissent évaluer sa plus-value en référence aux enseignants qui ont été formés et ceux qui ne l'ont pas été.

Au travers d'une étude sur la problématique des langues de scolarisation commanditée par la Direction des politiques de développement (DPDEV/DGCID) du ministère des Affaires étrangères et européennes, il se lit que le faible niveau de réussite est fonction d'une mauvaise maîtrise du français. En effet, le rapport du projet LASCOLAF révèle que « *Dans les systèmes d'éducation bi-plurilingue en particulier, les questions que l'on se doit de prendre en compte*

*tourment autour de l'articulation ente langues nationales et français, de façon à garantir un niveau de maîtrise de la langue française qui permettra de meilleurs apprentissages au secondaire où seule cette langue sert de medium » (Mazunya, M. et Habonimana, A., 2010).*

Ainsi, cette recherche se focalise sur les pratiques linguistiques au cycle 3 de l'école fondamentale . A cet effet, il s'agissait de se rendre compte des articulations en jeu pendant l'enseignement-apprentissage de deux langues (le kirundi, le français), d'identifier les atouts pratiques liés à l'enseignement bi-plurilingue, d'indiquer les faiblesses possibles d'un tel enseignement quant à l'efficience de l'apprentissage. L'étude se fonde surtout sur les représentations des enseignants sur les pratiques linguistiques en kirundi et en français. Ces deux langues sont choisies en fonction de leur statut dans l'enseignement.

Le kirundi, est une langue nationale qui joue beaucoup d'importance dans l'enseignement fondamental. Cette langue est utilisée jusqu'en 4<sup>ème</sup> année. Des études sont révélatrices de l'hypothèse qu'un élève qui maîtrise sa langue maternelle améliore l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette recherche, le français est intéressant non seulement parce qu'il est langue étrangère mais aussi parce qu'il est le médium d'enseignement à partir du cycle 3 (5<sup>ème</sup> année) de l'école fondamentale. C'est pourquoi l'objet de cette recherche porte sur les pratiques de classe pendant l'enseignement du français pour en décrire la situation à l'école fondamentale où aucune étude sur les pratiques linguistiques et l'efficacité des apprentissages n'a été faite.

### **1.3. Objectifs**

Cette recherche vise les objectifs suivants :

- Analyser les pratiques réelles d'enseignement et d'apprentissage bi-plurilingue ;
- Identifier les défis liés au changement de la langue d'enseignement-apprentissage ;
- Vérifier si l'enseignement bi-plurilingue se fait de façon décloisonnée ou cloisonnée ;
- Proposer des leviers d'enseignement-apprentissage en/du français.

### **1.4. Hypothèses**

La recherche s'est appuyée sur les affirmations suivantes :

- Les enseignants de l'école fondamentale ne savent pas établir le lien entre l'enseignement de la langue nationale, le kirundi, et l'enseignement des autres langues, en l'occurrence le français ;
- Les représentations des enseignants sur les langues enseignées ont des incidences sur l'enseignement et sur l'apprentissage du français ;

- L'enseignement-apprentissage des langues au cycle 3 se fait sans que les enseignants en établissent une comparaison.

## II. CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Le cadre théorique et méthodologique concerne la clarification des concepts, la politique linguistique burundaise, les interférences entre le français et le kirundi, les langues enseignées ainsi que la méthodologie de recueil et d'analyse de données.

### 2.1. Définition des concepts-clés

Les concepts-clés définis dans les lignes qui suivent ont trait au sujet de recherche. Il s'agit des représentations linguistiques et pratiques langagières, le plurilinguisme, l'alternance codique, l'emprunt linguistique, la sécurité/insécurité linguistique et la diglossie. Une singularisation par rapport au contexte burundais est présentée à la fin de l'élucidation de chaque concept.

#### 2.1.1. Le plurilinguisme

Il n'y a pratiquement pas de société humaine linguistiquement homogène, la diversité ethnoculturelle étant érigée en règle : populations qui se déplacent pour des motifs économiques, climatiques, conflits militaires, territoires annexés ou conquis, échanges commerciaux, intégration politique. (Riley 2007 :55). Le lieu où se manifeste le contact peut être l'individu ou la communauté. D'après Riley, ce phénomène peut produire un *plurilinguisme* (une compétence individuelle) et/ou un *multilinguisme* (la coexistence de plus de deux variétés). Le *plurilinguisme* est la caractéristique d'une personne qui « maîtrise correctement » plusieurs codes. Cela implique une compétence communicative spécifique qui consiste à utiliser les différents codes selon les diverses situations de communication (selon le rôle et les statuts des locuteurs, les objectifs conversationnels, le canal, la situation socioprofessionnelle). Cependant, la compétence plurilingue n'implique pas un niveau de maîtrise uniforme des langues. Le niveau et la nature de la compétence d'un individu varient d'un code à l'autre selon sa participation dans des interactions sociales spécifiques. Le *bilinguisme social* désigne la coexistence au sein d'une société de deux variétés linguistiques. Le bilinguisme officiel ne doit pas être confondu avec le bilinguisme effectif de la population (*multilinguisme*), souvent en vigueur dans des pays officiellement monolingues.

Le contexte linguistique burundais reflète toutes ces formes de bilinguismes. En plus des individus plurilingues, le bilinguisme social est essentiellement constitué du français, de

l'anglais, du kirundi et du kiswahili. Au niveau officiel, on retrouve le kirundi, le français, et l'anglais.

### 2.1.2 L'alternance codique

L'alternance codique (ou code switching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues pour faire varier des unités de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale (Blanc et Hamers 1983 : 445). La longueur de l'élément sur lequel porte l'alternance codique est variable : elle va du lexème le plus simple à l'énoncé le plus complexe (Ntahnkiriye 1999). Poplack (1980) reconnaît l'existence de trois sortes de code switching : interphrastique, intraphrastique, et extraphrastique.

Le code switching *interphrastique* se produit quand le locuteur alterne une phrase ou une proposition entièrement dans l'une ou l'autre langue. Quant au code switching *intraphrastique*, il permet au locuteur d'introduire librement dans son discours des segments de l'autre langue, sans pour autant violer les règles des grammaires des langues en présence. Le code switching *extraphrastique*, en fin de compte, consiste en l'utilisation de petites unités ajoutées mais pas intégrées avec les unités monolingues de l'autre langue et sert à ponctuer le discours. Poplack constate qu'on peut évaluer les compétences linguistiques d'un individu bilingue en se basant sur la façon dont il se sert des alternances codiques. Selon cet auteur, les locuteurs dont les compétences dominent en langue première utilisent l'alternance *extraphrastique* parce qu'elle ne requiert qu'une compétence très minimale dans la seconde langue, alors que les locuteurs ayant de bonnes compétences dans différentes langues emploient plus d'alternance *intraphrastique* et/ou *interphrastique*. En ce qui concerne les fonctions que peut remplir une alternance codique, Grosjean (1982) en propose six : l'alternance codique peut permettre au locuteur de combler une difficulté d'ordre lexical, conférer à l'énoncé une valeur emblématique, poursuivre avec le dernier code utilisé (convergence), nuancer un message, affirmer son propre statut, exclure quelqu'un de la conversation (divergence).

D'une manière générale, les langues parlées au Burundi sont alternées selon leur degré de prestige et l'appartenance sociale des locuteurs. Ainsi, d'une part, ce sont les locuteurs du kirundi et du kiswahili (langues « moins prestigieuses ») qui puisent plus en français et en anglais (langues prestigieuses) que ne le font les usagers de ces deux derniers. D'autre part, les bilingues « parfaits » (en général, les personnes instruites) peuvent mélanger les langues à leur guise, alors que les bilingues « moins parfaits » (les individus non ou moins instruits, donc

locuteurs du kirundi et/ou du kiswahili) ont tendance à (inadéquatement) piocher en français et en anglais.

### **2.1.3. La sécurité/insécurité linguistique**

L'insécurité linguistique consiste en un sentiment plus ou moins généralisé de malaise occasionné par la pratique d'une langue ou d'une variété linguistique. Ce sentiment de malaise est engendré par des rapports inégaux, voire conflictuels, entre les langues ou les variétés de langues en présence (Francard 1993). Pour Calvet (1993), on parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme *la* norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, qu'ils ne pratiquent pas. Selon Labov (1976), l'insécurité linguistique est un état caractéristique des locuteurs qui s'efforcent de se conformer aux modèles linguistiques véhiculés par les catégories sociales supérieures dont ils cherchent à être identifiés comme membres légitimes. Labov repère l'insécurité linguistique par le biais d'un double indice : d'une part un écart entre ce que les locuteurs identifient comme le modèle normatif et leur propre manière de parler en style informel ; et d'autre part, une tentative des locuteurs de se conformer aux styles socialement légitimes, ce qui s'exprime par une nette tendance à se corriger, voire à s'hyper-corriger.

Au Burundi, la raison majeure de l'insécurité qui frappe certains locuteurs du kirundi et du kiswahili (contrairement aux usagers du français et de l'anglais qui sont des « modèles linguistiques ») serait d'ordre socio-historique. En effet, l'évolution socio-historique du Burundi en matière de langues ne plaide pas en faveur de ces deux langues. Tout en étant largement attachés au kirundi, les locuteurs en ont gardé des images moins reluisantes héritées de la colonisation (Ndimurukundo-Kururu 2004). Sous l'occupation coloniale, le kirundi était relégué au second plan, bon pour les « sauvages arriérés », et renvoyant à l'obscurantisme (Laroque 2011). Quant au kiswahili, il a pendant longtemps été vu comme une langue qui plaçait le locuteur hors de la norme burundaise (une langue des marginaux); et ce rejet persiste malgré le contexte actuel qui est favorable à l'émergence de cette langue (Cazenave-Piarrot 2012 : 4). On peut donc estimer que l'insécurité linguistique dont font preuve certains kirundophones en français et en anglais est une conséquence immédiate de ce dénigrement socio-historique. L'insécurité en question s'accompagne des normes *évaluatives* et *fictives* qui conditionnent les considérations des usagers. Les discours négatifs qui en résultent sont

tellement banalisés et partagés que le kirundi et le kiswahili sont (spontanément) négativement appréciés, et sous-estimés.

#### **2.1.4. La notion de transfert de L1 en L2**

Selon Toumi (2016), le terme « transfert » peut être défini comme la capacité à mobiliser, de manière judicieuse et fonctionnelle, une compétence acquise dans un contexte particulier (en l'occurrence une autre discipline) en vue de la réinvestir dans un nouveau contexte propre à la discipline enseignée-apprise. Ici la L1, le Kirundi doit contribuer à l'enseignement de la L2, le français. L'enseignant doit recourir le plus souvent à des comparaisons à plusieurs niveaux (phonologique, syntaxique, prosodique).

Les didacticiens des langues reconnaissent le rôle prépondérant de la L1 pour la construction des autres langues. Mais ce n'est pas par un simple contact que la clarté cognitive de la L2 s'établit chez l'apprenant ayant déjà la L1. Selon Noyau (2014) par exemple, cette clarté nécessite des mises en relations entre systèmes de formes-fonctions, et des va-et-vient entre usage et observation. Le même auteur montre que le contact avec l'écrit ne suffit pas, il faut des activités d'apprentissage qui visent à analyser les schèmes sonores, graphiques et syntaxiques de L1 et de L2 pour permettre à l'apprenant des compétences bilingues. Cela implique que les enseignants soient formés à l'enseignement bi-plurilingue. Il faut qu'ils soient sensibles aux comparaisons à établir entre la L1 et la L2.

L'enseignement bi-plurilingue ne peut se réaliser sans que des transferts s'établissent. Pour cela, ils peuvent être volontaires. A ce niveau, ce sont les enseignants qui introduisent les comparaisons entre la L1 et L2. Quand les transferts sont involontaires, ils s'opèrent dans la tête des apprenants sans aucune gestion de ces premiers par l'enseignant. Selon Noyau (2014), « des transferts linguistiques entre L1 et L2 s'opèrent, qu'on le veuille ou non, dans la tête des apprenants, mais s'ils ne sont pas gérés, ils peuvent être contreproductifs. L'auteure révèle que les apprenants auront des savoirs morcelés réduits à la réplique ou à la reproduction. Cela indique une situation contraire à l'autonomisation des apprenants dans la construction des savoirs. En outre, la L2 se construit, selon Noyau, comme pure forme, sans potentiel pour l'expression individuelle ni la mise en relation avec le vécu.

#### **2.1.5. La diglossie**

Au départ, la diglossie présuppose simplement la coexistence de deux variétés, une variété haute H et une variété basse B (Ferguson 1959 : 435). Fishman (1967) a proposé de modifier

quelque peu le modèle de Ferguson en proposant qu'il peut y avoir plusieurs langues en présence, et pas uniquement deux, c'est la polyglossie. Cette dernière décrit des cas où plusieurs langues en contact sont destinées à des contextes et fonctions différentes. Les cas de diglossie se subdivisent en deux modèles : le modèle diglossique conflictuel (orientation glottophagique) et celui consensuel (Lafont 1997). L'auteur conçoit que la diglossie est toujours liée aux représentations linguistiques. La variante H sera associée à des représentations positives, tandis que la variante B incarne des représentations dévalorisantes. Ces représentations pèsent sur la dynamique du conflit, car la langue dominée est mal perçue même par ses locuteurs natifs et finalement stigmatisée. Lafont (1971) indique que l'autodénigrement des dominés influe sur la dynamique de leur langue. Ces derniers se croient locuteurs d'une sous-langue et arrêtent sa transmission en faveur du monolinguisme imposé par la langue dominante. La langue dominée est ainsi vue, même par ses locuteurs, comme une langue inadaptée aux usages modernes, à l'enseignement, à l'administration, à la technologie, aux nouveaux genres littéraires, une langue du passé, des paysans, d'inculture. La langue dominante, elle, est idéalisée (considérée comme authentique, bonne pour la culture). Cette idéalisation transforme finalement la langue dominée en un élément du folklore.

Le paysage linguistique burundais ne permet pas d'établir une nette limite entre les fonctions des variétés hautes (français, anglais) et celles des variétés basses (surtout le kirundi). En plus de remplir les fonctions réservées aux variétés basses, le kirundi est aussi utilisé dans quelques domaines qui devraient lui être « interdits » en situation diglossique parfaite (sermons/cultes, discours politiques/assemblées, cours universitaires, informations sur les médias, poésie, littérature). Aussi, le français et/ou l'anglais remplissent quelques fonctions dévouées aux variétés basses (lettres personnelles, cours privés, feuilletons, textes des dessins humoristiques). En réalité, le « status » du kirundi rencontre petit à petit l'adhésion de l'« habitus » des locuteurs. Il n'est donc plus absent des domaines normalement desservis par les variétés H. Cela rend anachronique le discours des locuteurs les plus sceptiques qui craindraient une éventuelle *substitution* du kirundi, étant donné que ce dernier est désormais en pleine *normalisation*<sup>1</sup>. Tout en n'étant pas encore aussi socialement prestigieux que le français et l'anglais, cette langue ne cesse de conquérir des sphères naturellement « bannies » aux variétés (B). Le mouvement amorcé par le kirundi fait remarquer que le recours aux qualificatifs *haut/bas* n'a pas la teneur

---

<sup>1</sup> En sociolinguistique, la *normalisation* d'une langue majoritaire dominée est le processus qui consiste à s'émanciper au détriment de la langue minoritaire dominante, tandis que la *substitution* est la disparition de la langue dominée accompagnée de l'adoption de la langue dominante (Kremnitz 1981 : 65-66).

d'universalisme. Comme le stipule Tabouret-Keller (2006), les situations linguistiques hétérogènes et complexes d'aujourd'hui se prêtent rarement à un figement terminologique aussi sommaire. Au Burundi, comme dans certains autres pays, il s'agit plus d'une « diglossie dynamique » qu'un « figement diglossique ».

## **2.2. Évolution de la politique linguistique au Burundi et son impact sur le système éducatif**

Par politique linguistique on comprend toute forme de décision prise par un Etat, par un gouvernement ou par un acteur social reconnu ou faisant autorité, destinée à orienter l'utilisation d'une ou de plusieurs langues sur un territoire. Dans cette logique, selon Rousseau (2005), la politique linguistique est le plus souvent formulée dans des textes officiels (législation linguistique), et elle peut comprendre des éléments relatifs au statut des langues visées (leur reconnaissance comme langues officielles, langues nationales, etc.), à leur usage respectif dans différents champs (administration publique, commerce, affaires, travail, enseignement) ou, de manière plus large, aux droits linguistiques fondamentaux des citoyens ou des communautés de locuteurs (droits collectifs d'une minorité de locuteurs, par exemple). L'auteur revient également sur des cas où une politique linguistique peut également comprendre des éléments touchant le code de la langue dont la norme, la modernisation du vocabulaire, ou la réforme de l'orthographe.

Le Burundi constitue un cas près que d'unilinguisme rare en Afrique 97 % de la population parle le kirundi comme langue maternelle. Sur papier, le kirundi, langue nationale, était la seule langue officielle du Burundi. Mais dans les faits, le français, héritage de la tutelle belge est depuis longtemps langue de l'administration, de législation et de l'éducation. Et, depuis l'entrée du Burundi dans l'East African Community (Communauté d'Afrique de l'Est), l'anglais et le kiswahili sont obligatoires dès la première année du fondamental.

Après l'indépendance, le Burundi a toujours favorisé la promotion du multilinguisme (Ndimurukundo-Kururu 2004). Suivant les objectifs du moment, le pays a donc opté pour la non-exclusion en matière d'emploi des langues (Habonima et Mazunya 2010). Ceci s'explique par le fait que le Burundi se trouve à la fois membre de l'EAC (East African Community), du COMESA (Marché Commun de l'Afrique Orientale et Australe), de la CIRGL (Conférence Internationale sur la Région des Grands Lacs), de l'IBN (Initiative du Bassin du Nil), de la CEPGL (Communauté Economique des Pays des Grands Lacs), de la CEAC (Communauté Economique de l'Afrique Centrale), etc. Toutes ces communautés ont leurs particularités

linguistiques et culturelles que le pays doit gérer. Par exemple, dans ce que le gouvernement burundais a appelé «*une diplomatie linguistique*» *on a adopté la langue anglaise pour être en ordre avec les autres pays membres de la Communauté est-africaine. Cela veut dire qu'on n'adopte pas l'anglais pour exclure le français.*

L'enseignement constitue l'un des domaines qui renseignent le plus sur l'évolution de la politique linguistique. Depuis la première république, il y a eu beaucoup de changements éphémères (et parfois contradictoires) qui ont émaillé ce secteur. La première grande réforme date de 1973 et avait pour objectif la «*kirundisation et ruralisation* ». Elle a essentiellement été appliquée dans l'enseignement primaire et professionnel dans le but d'inculquer la culture burundaise aux jeunes élèves. Par conséquent, on a procédé à l'introduction de nouvelles matières typiquement locales et l'augmentation du temps de cours et des séances de kirundi. Cela étant, cette politique a vite été abandonnée à cause du manque de moyens (matériels et humains) nécessaires. Le deuxième changement est intervenu en 1989. Celui-ci a permis l'apprentissage du français comme matière enseignée à partir de la première année du primaire, la langue d'enseignement demeurant le kirundi. Auparavant, le français n'était enseigné comme matière qu'à partir de la troisième année. En 2006, date de la dernière grande réforme des programmes, a débuté l'apprentissage de l'anglais, et du kiswahili dans les classes de première et deuxième année du primaire. Le kiswahili fit aussi son apparition au secondaire à cette époque (l'anglais y était déjà enseigné depuis la réforme de 1973). Par ce changement, on voulait permettre aux apprenants de bénéficier d'une immersion en ces langues dans la perspective de l'intégration régionale (Habonimana et Mazunya2010 : 14-15).

La loi N°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi envisage un ensemble d'actions à mener en vue de réorganiser le paysage sociolinguistique du pays. Dans ce sens, le secteur de l'enseignement est parmi ceux qui sont les plus ciblés. Ainsi, dans cette loi, le kirundi devient une langue enseignée à tous les niveaux, et un véhicule des matières enseignées au moins dans les six premières années de l'école fondamentale. Pour opérationnaliser cela, il y a eu création d'une filière de formation en traduction/interprétariat intégrant le kirundi à l'université du Burundi (ce qui reste à se faire à l'Ecole Normale Supérieure). Dans cette optique, l'Etat envisage de soutenir les travaux de recherche dans les domaines technique et scientifique, en vue de combler le retard encaissé par cette langue. La même loi sur le statut des langues met un accent particulier sur l'anglais et au kiswahili. Ces deux dernières langues seront désormais enseignées à tous les paliers de l'enseignement (au primaire, au secondaire, et à l'université).

Toujours dans le domaine de l'enseignement, le décret numéro 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'Ecole Fondamentale précise que l'apprentissage des langues à l'école fondamentale porte sur quatre disciplines que sont le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. Le même décret stipule que les langues d'enseignement sont le kirundi et le français.

### **2.3. L'interférence linguistique entre le français et le kirundi**

En linguistique, l'interférence est une situation qui se produit lorsque deux ou plusieurs langues entrent en contact et évoluent ensemble. Dans ce cas, elles s'influencent mutuellement, d'où l'existence des emprunts lexicaux, de nouvelles formulations syntaxiques, des traductions littérales de certains idiomes, bref, il y a une création de nouveaux mots se trouvant au confluent de ces différentes langues utilisées. Ces mots sont le résultat d'un certain transfert qui s'effectue entre la langue la plus connue, la langue précédemment acquise, (ici, c'est surtout la langue maternelle), et la langue la moins connue (la langue étrangère ou seconde).

Pratiquement, l'interférence linguistique se manifeste lorsqu'il y a un bilinguisme.

#### **2.3.1. L'interférence linguistique au Burundi**

Comme nous l'avons déjà dit, il y a interférence lorsqu'il y a un bilinguisme. Or, au Burundi, comme d'ailleurs partout au monde, une partie de la population utilise deux ou plusieurs langues. Cela signifie qu'il y a des Burundais qui se retrouvent dans cette situation d'interférence linguistique. Les langues utilisées au Burundi sont généralement au nombre de quatre :

-le kirundi, langue maternelle

-le français, langue officielle

-le kiswahili, langue co-officielle avec le français

-l'anglais, langue étrangère qui prend de plus en plus une grande importance dans le pays.

A côté de celles-là, il existe d'autres langues peu connues comme le lingala utilisé au Congo, le Gihatrouvée en Tanzanie, le kinyarwanda, langue maternelle du Rwanda, etc. qui peuvent influencer l'un ou l'autre locuteur burundais. Entre-temps, ces différentes langues peuvent elles aussi s'influencer entre elles.

Dans notre étude, nous allons nous intéresser à l'interférence entre le kirundi et le français dans le milieu scolaire.

### **2.3.2. Le kirundi, langue commune des Burundais**

Le kirundi est la langue maternelle des burundais et est leur langue commune, tandis que la langue française a été introduite au Burundi par les colonisateurs belges. Celle-ci est donc utilisée dans les milieux scolarisés, mais aussi dans l'administration. A par l'école, et l'administration, ailleurs, le français n'intervient que dans des cas isolés de communication car les locuteurs burundais utilisent leur langue maternelle. Claude Frey précise bien cette situation :

*« Les locuteurs burundais sont d'abord kirundiphones", et tout discours non formel a de fortes chances de se réaliser en kirundi, le français intervenant dans certains cas et dépendant entre autres : de la situation de communication, formelle ou non-formelle ; du thème du discours ; de la présence d'un locuteur non kirundiphone ; du canal de communication : oral ou écrit ; etc.<sup>2</sup>*

*Ayant une langue commune, les Burundais l'utilisent dans la plupart des situations de la vie courante, notamment les discours de circonstance, et les discussions de tout genre. Par contre, le français n'est pas couramment utilisé par les Burundais. Dans la vie courante, beaucoup de notions en français se transmettent « par l'intermédiaire de calques, de traductions ou d'emprunts »<sup>3</sup>.*

Cette même situation se retrouve dans l'enseignement du français où certains élèves font référence à la langue maternelle ou à ces autres langues environnantes. D'où la présence des interférences, notamment celle entre le Kirundi et le français.

### **2.3.3. L'interférence du français et du kirundi dans le milieu scolaire burundais**

Dans le domaine de l'enseignement, le français est enseigné à l'école en même temps que le kiswahili et l'anglais. Mais une particularité pour lui, c'est qu'il est aussi une langue d'enseignement/apprentissage à tous les niveaux. Malgré son importance, l'enseignement /apprentissage de cette langue reste problématique et l'une des causes majeures

---

<sup>2</sup>Claude Frey, *Le français au Burundi, lexicographie et culture*, EDICEF, 1996, p.14

<sup>3</sup>Ibid.

de cette situation est l'interférence avec ces autres langues et particulièrement avec le Kirundi, langue maternelle. En effet, des fois certains enseignants ont des confusions dans leur utilisation de la langue française. Ils font toujours référence à la langue maternelle, d'où l'existence des interférences à plusieurs niveaux :

- Au niveau phonétique
- Au niveau de la prononciation
- Au niveau de la syntaxe
- Au niveau orthographique
- Au niveau de la distinction du genre, etc.

Du côté de la phonétique et de la prononciation, il existe des sons en français qui sont inconnus en kirundi, et inversement. Cela entraîne des difficultés de prononciation et quelquefois le remplacement d'un phonème par celui qui est le plus proche du kirundi. Par exemple, le kirundi n'a pas de nasales et l'apprenant a tendance à dénasaliser les mots. Les consonnes « l » et « r » n'existent pas en kirundi. En revanche, il existe un son intermédiaire, une sorte de « r » roulé à un battement de langue. C'est ainsi qu'il y a, non seulement risque de mauvaise prononciation, mais surtout confusion entre les deux phonèmes. De plus, certains groupes de consonnes n'existent pas en kirundi : *st, pn, pl...* .Au moment de les prononcer, l'apprenant a alors tendance à glisser une voyelle d'appui. Il s'agit des mots comme :

- ✓ Instituteur devient « insituteur » ;
- ✓ Pneu devient « pine » ;
- ✓ Expliquer est dit « exipliquer ».
- ✓ Habitude qui est dit « habitide »

Au niveau de la syntaxe, il y a également des confusions, notamment en ce qui est de l'usage des pronoms. En effet, les pronoms kirundi et les pronoms français n'obéissent pas aux mêmes règles de placement ni de cas. C'est ainsi qu'on trouve par exemple des phrases comme « *je vais frapper lui* » ou « *je vais le frapper lui* », au lieu de « *je vais le frapper* ». Cela prouve également que l'apprenant burundais identifie encore très mal les différentes formes des pronoms personnels compléments et surtout leur placement dans la phrase. L'apprenant qui dit « *je vais frapper lui* » ou « *je vais le frapper lui* » a traduit littéralement en français la phrase

kirundi « *ndagiye kumukubita* ». Dans cette phrase, le pronom personnel complément d'objet direct « *mu* » (qui correspond à le), s'insère dans le verbe infinitif « *kukubita* » qui signifie frapper. Par contre, le pronom personnel complément d'objet indirect « *we* » qui correspond à lui, se détache toujours du verbe et peut se placer au début ou à la fin de la phrase, avant ou après le verbe infinitif *kukubita* et la phrase garde le même sens. « *we ndagiye kumukubita* »

« *Ndagiye kumukubitawe* »

« *Ndagiye we kumukubita* »

On remarque également que le pronom personnel complément d'objet direct « *mu* » (« le » en français) est toujours maintenu. Les deux pronoms « *mu* » et « *we* » (le et lui) sont utilisés dans cette même phrase kirundi. Ce qui est inadmissible dans cette même phrase traduite en français « je vais le frapper lui ».

Des fois, il y a des élèves qui réfléchissent dans la langue maternelle et qui semblent faire une certaine traduction littérale. Exemple « Comment le voyage fait fatiguer » (Ingene urugendo ruruhisha ) pour dire « comment le voyage est fatigant ».

Une traduction n'est jamais exacte et un mot d'une langue ne recouvre jamais exactement le même champ sémantique, le même sens que le mot d'une autre langue que l'on utilise pour exprimer la même idée. Ainsi, là où le mot français distingue « hier » et « demain », le kirundi n'a qu'un mot « *ejo* ». Il faut s'attendre à des phrases comme « est-il venu demain ? » pour dire, est-il venu hier ? De même là où le français distingue « cassure », « foulure », « luxation », ou « entorse », le kirundi n'utilise qu'une expression « *kuvunika* ». On peut également entendre une phrase comme « sa jambe est cassée » pour dire qu'il s'est foulé le pied. De même, le kirundi ne faisant pas la différence entre « très » et « trop », et utilisant le même terme « *cane* », on rencontre souvent le second à la place du premier.

Même pour les terminologies des différents repas pour lesquels le kirundi n'a pas de distinction lexicale du repas du matin et celui de midi et de celui du soir. On utilise toujours la périphrase « le repas de... » « *Ivyo kurya vyo...* » D'où une certaine confusion dans les terminologies du français.

La nasalisation est un autre grand problème des locuteurs burundais apprenant ou utilisant la langue française. En effet, il n'existe pas de voyelles nasales en kirundi, d'où il sera très difficile

au kirundiphones de s'y habituer, la tendance étant de les ignorer et d'utiliser seulement les voyelles orales.

Ce ne sera pas donc étonnant d'entendre des mots comme enfant prononcé [afa], femme prononcé [fam], etc.

Une autre confusion se retrouve dans la distinction entre le féminin et le masculin, étant donné que le kirundi n'a pas cette différenciation. Donc, les apprenants ou certains autres locuteurs auront des difficultés de savoir s'il faut utiliser un article féminin ou un article masculin. Ils mettent donc facilement l'un à la place de l'autre. C'est ainsi qu'on entendra dire par exemple *le brouillard, le Tanzanie*, etc.

En conclusion, étant donné les différentes langues utilisées et suite aux différents degrés de maîtrise de chacune d'elles, le locuteur burundais et plus particulièrement l'étudiant ou l'élève se trouve souvent en train de les mélanger. Etant la langue retrouvée tous les jours à l'école, le français devient le premier à subir l'influence de la langue maternelle, d'où plusieurs interférences basées sur ces deux langues.

#### **2.4. Les représentations linguistiques et pratiques langagières**

Les représentations linguistiques (discours épilinguistiques) sont les avis des locuteurs sur leurs langues et/ou sur celles des autres (Canut 1998). De ces avis découlent les images ou croyances que les locuteurs ont sur les langues. Ces croyances peuvent, en contexte monolingue, affecter les registres, les accents, les variations dialectales, etc. En contexte plurilingue, elles portent sur l'idée qu'on a des langues des autres ou de sa propre langue. En effet, les locuteurs n'attribuent pas une valeur égale aux langues. Cela est visible, par exemple, lorsqu'on choisit quelle langue transmettre à ses enfants ou étudier à l'école/université. Les images sont également visibles dans des énoncés tels que « il y a des langues plus belles que d'autres », des langues « dures », des langues « musicales », etc. L'illustration de Boyer (Boyer 2006 : 116)<sup>4</sup> en la matière est très éloquente. Ces représentations, qui sont toujours collectives, peuvent parfois frôler les stéréotypes (auto-stéréotypes ou hétéro-stéréotypes) ou même les préjugés. Ainsi, on peut arriver à établir une hiérarchie des langues sur des critères absolument subjectifs (langues

---

<sup>4</sup> « Nous sentons que notre patois est trop lourd, trop grossier, trop ignoré ; il n'est pas digne de Dieu. Il nous paraît trop favoriser la paresse, le monarchisme, la superstition et l'inquisition. La destruction de notre patois ne peut être qu'agréable à Dieu ; elle le sera beaucoup à nous, et la politique ne saurait y perdre ».

« inférieures »/langues « supérieures »). Pour Boyer, les représentations linguistiques influent largement sur la manière dont on pratique une langue. Les pratiques ou actions des locuteurs sont fondées sur des attitudes, des images ou des croyances qu'ils ont sur les langues. Ces images se construisent dans des espaces de tension entre des réalités et des dynamiques opposées : la mondialisation contraste avec l'altermondialisation, la globalisation s'oppose à la régionalisation, la normalisation se conçoit contre la dérégulation, l'uniformité contre la diversité (Berthoud et Burger 2014 : 7).

Lesdites réalités sociales se construisent dans et par des pratiques langagières elles-mêmes en tension : l'usage d'une lingua franca s'oppose au repli dialectal, le mélange des langues bute contre le purisme, les pratiques plurilingues des langues se heurtent à une représentation monolingue.

Les pratiques langagières jouent un rôle complexe : elles révèlent des espaces en tension (au sens quasi photographique du terme) en même temps qu'elles les construisent, du fait que les acteurs sociaux qui y évoluent les nomment, les définissent, les explicitent et les négocient.

Au Burundi, les représentations linguistiques ont largement participé à l'établissement d'un modèle érigeant le français et l'anglais au rang de langues prestigieuses, au détriment du kirundi et du kiswahili qui concentrent les préjugés les plus négatifs (langues « inutiles », « ne permettant pas d'avoir un bon emploi », « parlées par des personnes non instruites », etc.)

## **2.5. Les langues enseignées au Burundi**

Quatre langues sont présentes dans la configuration scolaire burundaise, à savoir le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili.

Le kirundi est une langue maternelle pour les Burundais. Il figure parmi les langues à tons et à classes, des langues où le phénomène d'agglutination ou de condensation est très fréquent ; ce qui lui permet d'être classé parmi la catégorie des langues bantoues (Ntiranyibagira, 2017). Cette langue maternelle et nationale est enseignée depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Comme notre recherche concerne la classe de 5<sup>e</sup> fondamental, il sied de présenter les grandes lignes des compétences en Kirundi. Mazunya (2010) synthétise les grandes orientations du contenu du Kirundi des 3 cycles du fondamental. Il s'agit de doter l'apprenant des compétences expressives orales dès le début de l'apprentissage d'abord, écrites ensuite. Le kirundi jouit du

privilège d'être langue d'enseignement jusqu'en 4<sup>e</sup> année (Décret n°100/078 du 22 mai 2019). Toutefois en 4<sup>e</sup> année, les mathématiques sont enseignées en français.

Dans le 4<sup>e</sup> cycle du fondamental, l'enseignement-apprentissage du kirundi portera sur les compétences linguistiques, sur l'analyse des phrases complexes, l'utilisation d'un lexique riche et variés sur le plan scientifique et littéraire. Pour la lecture écriture, l'enseignant devra insister sur le résumé d'un texte, l'écriture d'un court texte argumentatif, une démonstration. Egalement, l'enseignant devra inculquer aux apprenants des procédés de justifier, à l'écrit, leurs points de vue. L'apprenant se verra entraîner à l'écriture d'un article de journal de type informatif (événement de l'école, de la communauté, etc.). Dans la production-compréhension orale, l'enseignant initiera l'élève à participer à un débat et à prendre la parole de manière appropriée et bien argumenté (MEESRS, 2015).

L'enseignement du français est l'héritage de la colonisation belge. Depuis ce temps le français est enseigné à l'école comme langue seconde. A l'école fondamentale, cette langue est introduite depuis la première année sous la forme orale. Ce n'est qu'en 2<sup>e</sup> année où les apprenants sont initiés à l'écriture. Le français devient la langue d'enseignement au 3<sup>e</sup> cycle sauf pour l'entrepreneuriat, les sciences humaines, l'art et le sport qui sont des cours dispensés en kirundi (art 5 du décret n°100/078 du 22 mai 2019). L'on comprendra que le français est une langue enseignée et médium dans les cours de mathématiques, de sciences (étude du milieu) et de français.

Dans le quatrième cycle, le français joue un rôle prépondérant dans la mesure où il est le médium de tous les cours enseignés sauf pour le kirundi. Cette langue est enseignée en focalisant l'attention sur les outils linguistiques, sur la littératie, la compréhension-production orale et la compréhension- production écrite (MEESRS, 2015).

En effet, concernant les outils linguistiques, l'enseignement du français porte sur le lexique du corps, de la santé, de l'hygiène, des sentiments, des émotions, du relief, de la végétation, de la démographie, de la culture, de la communication, des animaux, du sport, des métiers.

Dans la grammaire, l'enseignant portera les élèves à distinguer les adverbes et prépositions, à reconnaître les unités de la phrase simple et de la phrase complexe, à connaître et produire les différents types de phrases simples et complexes et à exprimer la conséquence, le but, la concession, etc. Pour ce qui est de la littératie, l'enseignant conduira les élèves à lire et écrire

différents types de textes, à repérer un type de texte et à indiquer les caractéristiques d'un texte (information, blog, littérature, etc.).

En ce qui concerne la compréhension et la production orale, l'enseignement portera sur l'expression des sentiments sur un voyage, sur un évènement, sur un livre, etc. L'élève apprendra à raconter une histoire non vécue (rêve, livre, etc.) avec plusieurs péripéties. Enfin pour la compréhension-production écrite, il s'agira de doter les apprenants des aptitudes à comprendre et à rédiger un court texte ainsi que celles à comprendre les éléments essentiels de textes simples articulés : narratif, descriptif, etc.

Somme toute, l'enseignement du français au 4<sup>e</sup> cycle du fondamental est structuré en unités et chaque unité est faite de dix périodes ; la notion de période étant à entendre dans le sens de cours de 45 minutes ou de leçon. Chaque unité d'enseignement comprend ainsi, de la compréhension d'un texte<sub>1</sub>, de la grammaire-conjugaison, de la grammaire-orthographe, de la compréhension d'un texte<sub>2</sub>, de la grammaire-conjugaison, de la grammaire orthographe, du vocabulaire, de l'expression orale, de l'expression écrite et des exercices-bilan/évaluation.

L'anglais est enseigné à partir de la 3<sup>e</sup> année fondamentale (art. 7 du décret n°100/078 du 22 mai 2019). La forme privilégiée pour les élèves débutants dans cette langue est celle orale. C'est à partir de la 5<sup>e</sup> année que l'enseignement de l'anglais devient écrit.

Au 4<sup>e</sup> cycle du fondamental, l'enseignement de l'anglais porte sur quatre rubriques selon le *Curriculum de l'enseignement fondamental* (2015) : les outils linguistiques, la littératie, la compréhension-production orale et la compréhension-production écrite. Pour les outils linguistiques, l'enseignement de l'anglais concerne sur l'utilisation d'un vocabulaire des loisirs, des vacances, des droits et devoirs, de l'école, de la famille, des achats, du travail, etc.

Au niveau de la grammaire, l'élève sera entraîné à comprendre et exprimer le présent, le passé et le futur dans la phrase simple. L'enseignement portera sur la compréhension et expression de but, de conditionnel ainsi que la compréhension et l'utilisation des verbes modaux, des prépositions de temps. Concernant la littératie, le professeur d'anglais enseignera la lecture et l'écriture de courts textes relevant des domaines familiers. Dans la compréhension-production orale, le *Curriculum de l'enseignement fondamental* (2015) montre que le contenu de la rubrique ci-avant évoquée concernera la compréhension d'une langue claire et standard dans les domaines familiers, la communication et l'interaction dans des tâches simples et routinières,

des échanges directs dans les domaines familiers. L'apprenant sera entraîné à engager, à maintenir et à clore de courtes conversations.

Dans la compréhension-production écrite l'enseignement de l'anglais portera sur la compréhension des informations générales, du contexte de textes simples avec un vocabulaire courant des domaines familiers. L'élève apprendra à écrire des textes courts (notes, lettre, etc.) en réponse à des besoins concrets et mettant en relation un nombre limité de phrases avec des connecteurs simples.

Le kiswahili est récemment introduit dans le système scolaire burundais. C'est en 2006-2007 que cette langue a été introduite dans le contexte scolaire en vue d'harmoniser ses stratégies à l'aune des systèmes éducatifs et des curricula dans l'East African Community, l'EAC (*Curriculum du fondamental*, 2015 : 7).

Ce choix s'impose d'autant plus que les pays membres de la Communauté Est Africaine<sup>5</sup> ont pris une décision explicite de coopérer dans diverses sphères du développement politique et socio-économique. Dès lors, le Burundi qui est membre de cette communauté devait se ranger du côté de ces pays qui ont en commun le kiswahili comme la langue de communication. L'introduction du kiswahili dans la sphère scolaire au Burundi revêt un caractère utilitaire étant donné que pour s'intégrer facilement dans le contexte sous-régional, il est impératif d'avoir une langue commune. Par conséquent, une décision a été prise d'enseigner le kiswahili dès l'école primaire. Le Décret n°100/078 du 22 mai 2019 stipule que le kiswahili est une langue qui doit être enseignée à partir de la 5<sup>e</sup> année (art.8). L'on comprend d'après la littérature, que la classe de 5<sup>e</sup> année connaît un plurilinguisme : quatre langues sont enseignées, à savoir le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. Cette présence de 4 langues ne peut ne pas avoir d'influence sur les comportements linguistiques des apprenants. Cette étude vient pour comprendre le vécu linguistique des apprenants de 5<sup>e</sup> année en situation d'enseignement-apprentissage.

## **2.6. Cadrage méthodologique de l'étude**

### **2.6.1. Le milieu d'enquête**

---

<sup>5</sup> L'EAC : East African Community (Communauté Est Africaine) est faite de six pays dont le Burundi, le Rwanda, la Tanzanie, l'Ouganda, le Kenya et le Soudan du Sud.

La collecte de données a été effectuée dans les écoles fondamentales de Cankuzo, une province scolaire de la campagne et celles de Bujumbura, une province scolaire de la ville. Le choix du milieu rural (Cankuzo) a été dicté par le fait que Cankuzo est un lieu éloigné de la capitale économique Bujumbura. Ce qui suppose que l'apprentissage de la L2 par les apprenants ne connaît que l'influence de L1. En milieu urbain, les réalités diffèrent un peu du milieu rural, car d'autres langues en l'occurrence le swahili sont plus présentes. Il s'est agi de voir les articulations de l'enseignement de L1 et de L2 en milieu urbain et en milieu rural où les réalités d'enseignement et d'apprentissage sont différentes. Concrètement, l'enquête de terrain a couvert trente écoles.

Chaque fois, une leçon de français a été observée dans chaque classe en se servant des outils qui ont été mis en place. Après les observations des pratiques linguistiques, un entretien-semi directif avec l'enseignant a eu lieu. Ainsi, trente enseignants ont participé à l'entretien.

### **2.6.2. Méthodologie de collecte des données**

La recherche se fonde sur le recueil des données de classe. C'est la raison pour laquelle deux méthodes de recherche, à savoir les entretiens semi-directifs et les observations des pratiques linguistiques en classe ont été utilisés. Ces deux méthodes de recherche ont permis d'avoir des données riches et variées. Grâce aux entretiens semi-directifs à l'aide d'un guide d'entretien, des informations relatives aux représentations des enseignants sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue ont été recueillies. L'observation des pratiques linguistiques ont fourni des données en rapport avec ce qui est fait des langues en classe. Les résultats de recherche ont renseigné qu'il y a un compromis entre le discours des enseignants sur l'enseignement bi-plurilingue et ce qui est réalisé pendant l'enseignement-apprentissage.

Le traitement des résultats s'appuie sur l'analyse de contenu du discours. Ainsi, les données sont catégorisées selon la parenté thématique. Ce qui a permis d'arriver à dégager les liens qui existent entre les données obtenues à l'aide des deux méthodes de recherche différentes. De ces liens, des constantes sont indiquées et commentées en s'inspirant des théories didactiques y relatives

## **III. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE**

### **3.1. Méthodologie de l'enseignement-apprentissage du français en classe de 5<sup>ème</sup> fondamentale**

Dans cette section, il s'agit de présenter l'approche méthodologique utilisée par l'enseignant, la contextualisation du sujet de la leçon et la prise de parole par les apprenants pendant le cours de français en classe de 5<sup>ème</sup> fondamentale au Burundi. Les enseignants ont recours à diverses approches méthodologies entre autres l'approche interactive, l'approche interactive entrecoupée de l'exposé magistral qui relève des méthodes traditionnelles.

### **3.1.1. L'approche méthodologique**

La majorité d'enseignants ayant participé à l'enquête pratique l'approche interactive dans les classes de français, une approche active centrée sur l'apprenant et qui met en avant le véritable apprentissage de l'élève. C'est l'approche constructiviste de l'apprentissage, c'est-à-dire que l'élève construit petit à petit lui-même son savoir. Il s'agit d'une approche centrée sur les objectifs et les compétences et où la motivation de l'élève doit être intrinsèque et non extrinsèque, où il s'approprie progressivement les connaissances et ne les accumule pas.

Dans cette étude, l'approche interactive se matérialise par la rédaction des objectifs par l'enseignant dans le sens de montrer ce que l'élève sera capable de réaliser et l'utilisation de la méthode interrogative. Durant l'enseignement-apprentissage des différents sujets de leçon (conjugaison au futur antérieur, les compléments circonstanciels, le pronom personnel « leur » et adjectif qualificatif « leur », le son [O], le futur simple, l'imparfait et le passé composé du verbe « voir », les déterminants : « l'adjectif qualificatif », le futur simple des verbes « mettre », « peindre », « connaître », le participe passé des verbes « vouloir », « devoir » et pouvoir »), la plupart d'enseignants énonçaient aux apprenants les objectifs poursuivis par la leçon pour leur signifier ce qu'il attend d'eux et pratiquaient la méthode interrogative qui consistait à poser des questions aux apprenants pour les appeler à réagir, à exprimer leurs idées, à découvrir les notions nouvelles et à répondre aux questions sur la matière enseignée. Pendant la leçon des compléments circonstanciels par exemple, l'enseignant a écrit les exemples suivants au tableau :- Le fermier va aux champs. Ce matin, dans la cour de récréation, les élèves jouent avec enthousiasme

Il a ensuite posé les questions suivantes :

*Le fermier va où ? Quand est-ce que les élèves jouent ? Les élèves jouent avec enthousiasme où ?*

Les élèves ont donné les réponses suivantes : *Aux champs, ce matin, dans la cour de récréation.*

L'enseignant a demandé aux apprenants par après de souligner, dans les phrases, les groupes de mots que l'on peut déplacer et/ou supprimer sans en changer le sens. Les élèves ont exécuté la tâche.

Le fermier va aux champs.

Ce matin, dans la cour de récréation, les élèves jouent avec enthousiasme.

A partir des phrases suivantes écrites au tableau, l'enseignant demande aux élèves de souligner le COD et le COI.

Les élèves font le devoir.

Le médecin consulte les malades.

La mère pense à ses enfants.

La leçon de conjugaison sur le futur antérieur a été enseignée sur base de la phrase ci-dessous :

*Quand ma sœur m'aura envoyé de l'argent et que je serai inscrit au cyber café  
tu m'aideras à apprendre rapidement à naviguer sur l'internet.*

Les résultats de l'entretien montrent que la plupart d'enseignants misent sur l'interaction avec les élèves. Ils indiquent qu'ils sont favorables à l'apprentissage par essai-erreur et sont ouverts à plus de créativité. De façon théorique, les enseignants sont d'avis qu'il faut mettre en avant la pédagogie de l'apprentissage et non celle de l'enseignement. Par ailleurs, le concept d'enseignement ne cesse d'évoluer. Au départ, enseigner signifiait transmettre les connaissances. Ce qui était le rendez-vous du donner pour l'enseignant et du recevoir pour l'apprenant. Lorsque l'apprenant est là pour recevoir un apprentissage transmis par l'enseignant et pour le reproduire plus ou moins fidèlement, le savoir serait envisagé comme un produit fini alors que l'acquisition du savoir est un processus. Aussi, la réforme en cours au niveau du système d'enseignement au Burundi prône des pratiques assez actives pour aider l'élève à participer dans la construction de son savoir et développer ses compétences.

Toutefois, si dans le discours des enseignants ils évoquent l'utilisation des méthodes actives, le constat issu des observations des pratiques de classe est révélateur plutôt d'un enseignement centré sur la méthode traditionnelle qui consiste à transmettre les savoirs. Il s'observe pendant le cours de français, que les enseignants prennent trop de temps à expliquer les contenus des leçons aux élèves qui écoutent attentivement le maître. S'il advient une implication des élèves, celle-ci se limite au jeu de questions de l'enseignant et de réponses des apprenants. Il s'agit d'un procédé lié plus à la prise de paroles pour certains élèves qui interagissent avec

l'enseignant, celui-ci ayant le rôle de redistribuer la parole au moyen de questions qu'il/elle pose à toute la classe mais dont les réponses sont données par quelques élèves actifs et intéressés par la leçon. Il a été observé que dans les classes, il est rare d'avoir plus de 10 élèves qui soient actifs pendant les leçons de français. Cela traduit que la méthode interactive est un fait déclaré par les enseignants mais qui n'est pas vécue.

Par ailleurs, la méthode interactive se matérialise à travers des travaux de groupes et de restitution. Il a été remarqué que pendant la leçon de français dans toutes les classes de 5<sup>ème</sup> observées, aucun enseignant n'a donné de tâches à exécuter en groupe. Les exercices se faisaient en solo. Cela implique que le prescrit de la réforme dite « École fondamentale » reste consigné dans les textes mais non mis en application.

### **3.1.2. Pourquoi le choix de l'approche interactive**

Tout acte d'enseignement-apprentissage suppose de choix d'approches méthodologiques. Certains enseignants déclarent avoir choisi l'approche interactive parce qu'elle met l'enfant au centre du processus d'apprentissage. Ils disent que les élèves travaillent de manière intuitive et personnelle pour structurer peu à peu leurs connaissances. D'après les enseignants, cette approche facilite les apprenants à comprendre la matière enseignée parce qu'elle leur permet de participer activement pendant la leçon. Quant à l'enseignant, elle lui permet d'identifier et de gérer sinon de traiter les difficultés que les apprenants rencontrent durant leur apprentissage.

Selon certains enseignants, l'approche interactive permet de motiver les élèves, de les intéresser, de s'assurer qu'ils sont en train de suivre et qu'ils maîtrisent la leçon. Quelques enseignants affirment avoir choisi cette approche parce qu'ils la trouvent bonne mais aussi parce qu'elle est proposée dans le guide de l'enseignant.

Pas mal d'enseignants choisissent de recourir à la méthode expositive parce qu'elle facilite l'explication de notions non comprises et l'énonciation des règles de la grammaire. Aussi, face à la réticence des élèves à répondre et à leur désintéressement, l'enseignant est obligé de recourir à la méthode expositive.

### **3.1.3. Effets de l'approche interactive**

Selon les enseignants, l'approche interactive permet de motiver les élèves, de les intéresser et de faire participer toute la classe. Elle facilite la compréhension de la leçon et donne l'occasion aux élèves de s'exprimer et permet à l'enseignants d'intervenir lorsque les apprenants se trouvent en difficulté.

L'approche interactive crée une sorte d'échange (questions-réponses) entre l'enseignant et les apprenants, ce qui incite ces derniers à participer à la construction de leur savoir, affirment les enseignants. Cette approche permet de s'assurer que les élèves sont en train de suivre et qu'ils maîtrisent la leçon. Les enseignants peuvent vérifier facilement le niveau de connaissance en français de leurs élèves.

#### **3.1.4. Les limites de l'approche active**

Même si la majorité d'enseignants ayant participé à cette enquête déclarent utiliser l'approche interactive, ils en évoquent certaines limites :

- Des effectifs pléthoriques qui empêchent les enseignants de faire travailler tout le monde (par exemple, la classe de 5<sup>ème</sup> de Kanyosha II compte 144 élèves) ;
- L'insuffisance de manuels d'élèves et/ou en état défectueux ;
- Le niveau bas des élèves en français, ce qui fait qu'ils ont tendance à mélanger le kirundi et le français ou à utiliser uniquement le kirundi lorsqu'ils répondent aux questions de l'enseignant ;
- La peur chez les élèves de s'exprimer en français. Dans des leçons de lectures, peu d'élèves osent lever le doigt pour lire ;
- Le programme surchargé.

### **3.2. Les méthodes traditionnelles**

#### **3.2.1. L'exposé magistral**

L'exposé magistral est utilisé par quelques enseignants. Ceux-ci ont recours à l'exposé magistral lorsque les élèves refusent de répondre ou quand ils énoncent et expliquent les règles d'accord, de conjugaison, etc. L'enseignant fait tout à la place des élèves, il pose des questions et répond à ses propres questions. Par exemple il recourt souvent aux questions « *n'est-ce pas ?* », « *n'est-ce pas vrai ?* » et les élèves ne font que répondre par « *si* ».

L'exposé magistral consiste pour l'enseignant à créer un courant continu d'informations allant unilatéralement de lui vers les élèves. L'enseignement magistral ne tient pas compte des intérêts et des besoins des apprenants. Avec ces méthodes, enseigner consiste à transmettre les connaissances aux apprenants qui sont supposés ne rien savoir. Ainsi, la pédagogie traditionnelle est fondée sur le principe que l'enseignant sait tout et que l'élève ignore tout. L'opération de transmission des connaissances se fait de l'enseignant vers l'élève. Dans cette

pédagogie, la relation privilégiée est la relation enseignant-savoir. L'enseignement est centré sur les contenus et les programmes. C'est le processus "enseigner" qui est mis en avant. On se préoccupe peu ou pas du comment l'élève apprend.

Toutefois, certains enseignants affirment avoir recours à l'approche interactive entrecoupée d'exposé magistral pendant les leçons de français. L'apprenant est ici reconnu comme possédant des éléments de connaissance ou des représentations du contenu à acquérir. A l'aide d'un questionnement approprié, l'enseignant permet à l'apprenant de construire ses connaissances par lui-même ou de faire des liens et de donner du sens à ces éléments.

### **3.2.2. Les stratégies proposées**

Les enseignants ayant participé à l'enquête ont relevé les limites de la méthode interactive prétendue être utilisée par presque tous les enseignants intervenant en classe de 5<sup>ème</sup> année fondamentale pour des raisons évoquées plus haut. Les limites ou défis évoqués sont surtout en rapport avec les effectifs élevés, le manque de manuel d'élèves et la non maîtrise du français qui a pour conséquence le recours au kirundi et par les élèves et l'enseignant. Face à ces défis, les mêmes enseignants proposent quelques stratégies dans le sens d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage du français dans les classes de 5<sup>ème</sup> année fondamentale qui sont explicitées dans les lignes qui suivent.

Selon les enseignants, il faut revoir le programme et les stratégies d'enseignement de français. Ils suggèrent de commencer à enseigner certaines notions de la grammaire du français depuis la 4<sup>ème</sup> année, de multiplier les exercices, les leçons de lecture, de ramener les leçons de dramatisation qui jadis existaient en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années et qui ont été supprimées en faveur du kiswahili et anglais alors que ce genre de leçons permettaient aux élèves de s'habituer à s'exprimer oralement en français et de développer leur vocabulaire ainsi que leur niveau langagier. Les enseignants disent que l'introduction de nouvelles techniques d'animation d'une leçon (jeux de rôle, dramatisation, faire réciter les poèmes) permettrait aux élèves de s'exprimer. Ils ajoutent à cela l'incitation aux élèves à parler français à l'école en dehors de la leçon de français. Ils proposent de commencer à exercer les élèves à étudier certaines matières en français dès la quatrième année, notamment l'étude du milieu et le calcul.

Le recours à la motivation extrinsèque (l'octroi de points de plus à l'apprenant qui répond correctement à la question posée par l'enseignant et des prix aux meilleurs en français) aurait des effets positifs parce que la classe serait soumise à une compétition.

Les enseignants proposent de revoir les critères d'avancement de classe. D'après eux, le fait d'avoir 50% n'est pas suffisant pour qu'un élève avance d'une classe inférieure à une classe supérieure.

Dans le but de permettre la participation effective des apprenants, les enseignants proposent de doter les écoles des manuels des élèves, des sources de documentations aux enseignants et des livres de lecture aux élèves pour qu'ils puissent lire quand ils sont à la maison. Ils proposent d'organiser des recyclages pour les enseignants en matière de méthodologie d'enseignement des langues et du français en particulier. Ils soulignent également que les enseignants et les parents doivent étroitement collaborer pour une meilleure prise en charge des élèves en difficulté.

### **3.3. Contextualisation du sujet**

L'introduction des leçons est faite à partir du rappel sur la matière que les élèves ont déjà étudiée. Cette façon de faire permet de consolider la compréhension de la matière déjà enseignée et de développer de nouvelles connaissances. Par la suite, presque tous les enseignants ayant participé à l'enquête contextualisent leur sujet de leçon par le choix des phrases ou de textes supports qui ont du sens pour les apprenants. Les phrases sont tirées du vécu quotidien des enfants. Par exemple pour évoquer le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect, un enseignant a utilisé les phrases suivantes :

*Les élèves font le devoir.*

*Le médecin consulte les malades.*

*La mère pense à ses enfants*

Pour enseigner les compléments circonstanciels un autre enseignant part des phrases comme :

*Le fermier va aux champs.*

*Ce matin, dans la cour de récréation, les élèves jouent avec enthousiasme.*

### **3.4. Prise de parole par les apprenants**

Dans la leçon de français en 5<sup>ème</sup> année fondamentale, les élèves prennent souvent la parole. Par ailleurs comme le dit bien D. Gaonac'h (année : 26) « Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle ; ce n'est pas « apprendre une chose », mais c'est apprendre à « faire quelque chose », l'on apprend sans doute à communiquer en communiquant, comme l'on apprend à marcher en marchant ».

Selon les dires des enseignants, les apprenants prennent souvent la parole lors du cours de français parce que la plupart des enseignants exploite l'approche interactive qui se fonde sur la méthode interrogative. Malgré un recours exagéré au kirundi, les élèves prennent souvent la parole et répondent à toutes les questions posées par l'enseignant. Les enseignants affirment qu'ils posent des questions aux apprenants afin de leur donner l'occasion de s'exprimer.

Les apprenants prennent aussi la parole lors de la lecture des exercices écrits au tableau même s'ils ont des difficultés en lecture. A titre illustratif, à partir des phrases écrites au tableau noir, certains enseignants demandaient aux élèves de lire, d'autres les invitaient à lire les énoncés d'exercices, les phrases-support.

Les élèves prennent également la parole lors des discussions entre eux dans les travaux de groupe. Quelques enseignants déclarent qu'« *Une fois le travail discuté en groupe, les élèves ne restent pas enfermés sur eux-mêmes, ils s'expriment avec assurance* ». La parole est donnée aux élèves lors du rappel de la matière vue précédemment.

### **3.5. Influence de la langue nationale sur l'enseignement-apprentissage du français**

Les données issues des enquêtes auprès des enseignants et des apprenants de la classe de 5<sup>e</sup> année des écoles fondamentales visitées convergent sur un point essentiel : le kirundi, langue première de tous les enquêtés, influe largement sur l'enseignement-apprentissage du français et des disciplines non linguistiques en général. Les types d'influences observées vont des interférences linguistiques aux alternances codiques.

#### **3.5.1. Interférences linguistiques**

Les interférences les plus attestées chez les enseignants et les apprenants (elles sont surtout dues à l'absence en kirundi de certains phonèmes du français) affectent essentiellement le niveau phonologique, tels que le démontrent les exemples suivants :

1. /e/, /œ/ : [ve] (kirundi) vs. [vœ] (français)
2. /l/-/r/, /o/-/õ/ : [lekleasjo] (kirundi) vs. [rekreasjõ] (français).
3. /a/-/ã/ : [ava] (kirundi) vs. [avã] (français).
4. /i /-/y/ : [ma<sub>3</sub>iskil] (kirundi) vs. [ma<sub>3</sub>yskyl] (français)
5. /o/-/õ/ : [lon<sub>3</sub>e] (kirundi) vs. [rõ<sub>3</sub>e] (français)

6. Vocalisation de la dernière syllabe du mot, dénasalisation de la voyelle nasale puis prénasalisation de la consonne suivante : /e/-/ø/ : [endikatife] (kirundi) vs. [ɛdikatif] (français).
7. Articulation du son [h] en position initiale du mot : [habi] (kirundi) vs. [abi] (français)

### 3.5.2. Alternances codiques

La catégorisation des alternances codiques dans cette enquête se fonde avant tout sur la langue de base de ces dernières. Ainsi, il a été distingué les alternances codiques dont la langue de base est le français et les alternances codiques ayant le kirundi comme langue de base.

Dans toutes les écoles qui ont été visitées, deux types d'alternances codiques ayant le français comme langue de base, à savoir les alternances intraphrastiques et interphrastiques, ont été remarquées. En voici quelques exemples :

1. Qui peut nous expliquer *ko ari* complément circonstanciel ? (qui peut nous expliquer *en quoi il s'agit d'*un complément circonstanciel ?) : ***alternance intraphrastique***.
2. C'est un complément circonstanciel *kuko ni ko twabibonye* (c'est un complément circonstanciel parce qu'on l'a appris ainsi) : ***alternance interphrastique***.
3. « Démuni » *ni ukuvuga* qu'il a besoin d'aide, il n'a pas de cahiers, des stylos. (« être » démuni veut dire qu'il a besoin d'aide, qu'il n'a ni cahiers, ni stylos) : ***alternance intraphrastique***.
4. Les doubleurs, *ntaco mubiziko?* (les douleurs, vous n'en savez rien ?) : ***alternance interphrastique***.
5. Le participe passé *ntizama ari* en « é » (le participe passé n'a pas toujours la forme « é ») : ***alternance intraphrastique***.
6. Ecris ça au tableau, *genda uvyandike* (écris ça au tableau, va l'écrire) : ***alternance interphrastique***.

Les alternances codiques ayant le kirundi comme langue de base ont été perçus pendant les pratiques de classe. Il a été constaté que les enseignants ont fait un changement de langue d'enseignement dans de cours de français. Ce changement de langue de base, qui implique essentiellement un passage au kirundi, est en soi une anomalie puisque la langue d'enseignement-apprentissage devrait être exclusivement le français dans la classe de 5<sup>e</sup> année. Là non plus, il s'agit plus d'un code switching kirundi-français qu'un usage monolingue kirundiphone. Les illustrations suivantes sont de nature à corroborer ce propos :

1. Iyo *verbe* baguhereje *uyiramplasa* na *verbe* qui se termine par « -er » (Tu remplaces le verbe en question par un autre qui se terminer par « -er »).
2. Iyo *franchir* nshaka *muyiramparase* (je veux que vous remplaciez ce verbe « franchir »).
3. Nshaka *uramparase* « franchir » na « traverser » (je veux que tu remplaces « franchir » par « traverser »).
4. Ni nde *yokwesuplika* umunyeshure *adatira attention* (qui peut expliquer à l'élève qui ne tire pas attention) ?
5. Ni ukuvuga ko *tuzakoroda* turavye amazina ziherekeje (cela veut dire que nous les accordons en fonction des noms qui leurs sont liés).

### **3.5.3. Effets de l'influence de la L1 sur l'enseignement-apprentissage du français**

Les différentes sortes d'interférences linguistiques et d'alternances codiques observées chez les enquêtés (enseignants et apprenants) lors des observations de classes et des entretiens sont d'ordre asymétrique. En effet, on se rend compte que l'influence entre le kirundi (langue première de tous les participants à l'enquête) et le français se fait dans un seul sens, au profit du premier. Cela occasionne une situation où l'enseignement-apprentissage du français nécessite une stratégie de recours plus ou moins obligé au kirundi. Seule une infime minorité d'enseignants et d'apprenants est en mesure de s'exprimer en français sans devoir y incorporer des passages du kirundi ou changer carrément de langue.

Les alternances lexicales et intralexicales en rapport avec les alternances intralinguistiques et interlinguistiques dont font preuve les enquêtés tendent à montrer que ces derniers ont un bon niveau de maîtrise du français, même s'ils n'y recourent que rarement ou partiellement selon qu'il s'agit des enseignants ou des apprenants. Le cas des apprenants est plus alarmant, puisqu'ils ne s'expriment que pour répondre aux questions posées par les enseignants ou par leurs camarades de classe. Ainsi, il est quasiment impossible d'avoir des compétences suffisamment appréciables dans une langue qui est en même temps parlée sporadiquement et apprise par le truchement d'une autre langue. Cette perturbation linguistique s'accompagne d'un ralentissement cognitif parce que les disciplines non linguistiques sont également enseignées en français. L'absence ou la rareté des occasions de s'exercer au français et les différentes alternances codiques (une stratégie d'enseignement-apprentissage voulue et/ou

dissimilation des faiblesses en français) employées à outrance constituent donc des freins majeurs à l'auto-appropriation de cette langue par les apprenants.

#### **3.5.4. Effets liés au changement de la langue d'enseignement-apprentissage**

Dans la plupart des écoles visitées, les enseignants estiment qu'à priori le passage du kirundi au français comme langue d'enseignement en 5<sup>ème</sup> année devrait être bénéfique aux apprenants pour les ouvrir davantage à la science et au monde. Ils ont déploré cependant le fait que, selon eux, ce passage n'est pas suffisamment bien préparé à travers les contenus du cours de français des classes antérieures et souvent mal dispensés par des enseignants incompetents ou non qualifiés.

Le passage de l'enseignement en kirundi en 4<sup>ème</sup> à l'enseignement en français en 5<sup>ème</sup> n'est pas du tout facile. Les apprenants ne sont pas préparés à ce changement brusque. Certains enseignants des établissements publics proposent de débiter l'enseignement-apprentissage en français depuis la première année comme cela se fait dans les écoles privées.

Le passage de l'enseignement-apprentissage en kirundi (1<sup>ère</sup>- 4<sup>ème</sup>) à l'enseignement-apprentissage en français en 5<sup>ème</sup> année a comme effets :

- Le manque de vocables à utiliser à l'expression orale ou écrite en français chez l'apprenant ;
- La contrainte de l'enseignant à mélanger les langues ;
- les résultats dans les disciplines enseignées en français ne sont pas bons (études du milieu, calcul, français, Formation civique et humaine).

Ce recours aux autres langues par les enseignants et/ou par les apprenants freine considérablement l'apprentissage du français. Peu d'enseignants font montre d'un niveau acceptable en français, ils mélangent souvent cette langue avec le kirundi en situation d'enseignement-apprentissage. Selon Bigirimana (2017), le mélange des langues dans l'enseignement de langues est un phénomène fréquent. Quelques fois, ce mélange est dû au niveau de la compréhension des apprenants comme des enseignants dans la langue en question. Une autre raison pourrait être un manque de vocabulaire adéquat et suffisant pour exprimer les différentes réalités auxquelles on est toujours confrontés.

Il est difficile de trancher si ce mélange est dû à une volonté de s'adapter au niveau des apprenants pour leur faire comprendre la matière dispensée ou s'il s'agit d'une stratégie de

compenser les ratés du français. Il s'agit d'un défi majeur dans un cas comme dans l'autre. L'enseignement d'une langue ne peut se faire dans une autre qu'à certaines limites pour expliquer quelques mots ou structures incompréhensibles par les apprenants. Mais le recours presque systématique observé dans les classes du ressort de cette étude vient pour perturber le niveau linguistique des apprenants qui se cherchent encore. Ce phénomène observé tend à s'imposer dans l'enseignement à l'école fondamentale (primaire). Selon le Rapport des observations des pratiques de classe (Ndayizeye et al., 2021) la pratique la plus observée est l'enseignement en alternant le français et le kirundi. Le même rapport montre que 38.7% n'ont pas de maîtrise de la langue française. Ces derniers ont recours à la L1 pour enseigner. Cependant, il existe des enseignants qui maîtrisent la langue française mais qui choisissent d'utiliser le kirundi dans leurs enseignements. L'une des raisons évoquées par la plupart des enquêtés pour justifier cette pratique est que les élèves ne seraient pas capables de suivre et de comprendre une leçon enseignée entièrement en français. Mais, il semble que cet argument est à nuancer étant donné que les élèves de 5<sup>ème</sup> des écoles privées qui suivent les cours en français n'ont pas de difficultés par rapport à la langue d'enseignement-apprentissage.

Plutôt, cette façon de faire observée dans cette recherche est la cause de l'insécurité linguistique qu'éprouvent les apprenants. Ils développent la timidité à prendre la parole et par conséquent, les compétences linguistiques ne peuvent jamais se développer chez les apprenants.

### **3.5.5. Le recours à la L1, une stratégie d'enseignement**

Le recours au kirundi étant une stratégie d'enseignement, la classe s'est sentie éveillée lorsque l'enseignant s'est exprimé en L1. Le recours au kirundi par l'enseignant à certains moments de la leçon n'a pas été une façon de dissimuler la faiblesse de l'enseignant et des apprenants en français, mais plutôt un moyen de les éveiller et de les inciter à répondre à l'une ou l'autre question posée.

Par exemple dans les exercices d'application, certains enseignants expliquaient en L1 des concepts pour en faciliter la compréhension. Du côté des apprenants, il n'a pas été facile de constater le recours au kirundi parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de s'exprimer. Ils ne faisaient que répondre aux questions des enseignants à l'aide des réponses courtes (un seul mot).

Par-dessus le marché, les observations des pratiques de classe ont révélé des difficultés d'apprentissage suivantes :

- l'incompréhension des consignes

- la difficulté de résoudre les exercices ;
- la perturbation linguistique chez l'apprenant qui étudie quatre langues ;
- le problème de prononciation ;
- la peur de s'exprimer en français ;
- les problèmes liés à la formulation des phrases en français ;

En bref, les enseignants maîtrisent tant bien que mal le français, langue d'enseignement. Les observations des pratiques de classe montrent qu'ils ont des difficultés à formuler des phrases complètes de la consigne en français sans recours au kirundi. Certains enseignants utilisent le kirundi parce qu'ils ne sont pas en mesure de s'exprimer en français correctement. Chez les enseignants n'ayant pas de difficultés, le mélange de L1 et de L2 est moins fréquent. C'est la raison pour laquelle le recours au kirundi dans un cours de français est moins une stratégie qu'une dissimulation des faiblesses des enseignants en français.

Par ailleurs, ce n'est pas parce que l'enseignant mélange la L2 et L1 sous prétexte d'expliquer que les apprenants auront de la clarté cognitive en L2 et L1. Selon les didacticiens des langues, cette clarté vient des comparaisons explicites des deux langues. Mais la clarté cognitive ne naît pas du pur contact avec la L2 chez l'apprenant déjà doté d'une L1, elle nécessite des mises en relations entre systèmes de formes-fonctions, et des va-et-vient entre usage et observation (Noyau, 2014). Or, les observations de pratiques linguistiques révèlent des interférences linguistiques créées par les enseignants eux-mêmes non dans la perspective contrastive mais dans un autre cadre qui serait plus déterminé par les résultats d'une recherche sur le niveau réel des enseignants de français à l'école fondamentale (primaire) en lien avec les niveaux définis par le CECRL.

### **3.5.6. Rapports entre le kirundi et le français dans l'enseignement-apprentissage**

Le français est en même temps langue officielle, langue d'administration, langue d'enseignement, langue enseignée. Le kirundi, quant à lui, est une langue maternelle, langue d'enseignement au premier et au deuxième cycle de l'enseignement fondamental. A partir du cycle 3, il devient langue enseignée. A partir de la cinquième année, le français est utilisé comme langue d'enseignement. Au Burundi, le kirundi est la langue plus utilisée. Il intervient dans le quotidien des locuteurs qui l'utilise presque exclusivement dans la communication courante (Ntahnkiriye, 2012).

Selon les enquêtés, le kirundi est la langue « importante » dans les usages informels ; tandis que le français est une langue « supérieure »<sup>6</sup> du fait qu'il est utilisé dans plusieurs pays. L'infériorité du kirundi réside dans le fait qu'il est langue maternelle et vernaculaire.

Par rapport au volume horaire, le français a plus de poids sur le kirundi. Au cycle 3 de l'enseignement fondamental, le français totalise dix heures par semaine alors que le kirundi n'en compte que quatre. Aussi, les disciplines non linguistiques devraient être enseignées en français même si elles sont, dans les faits, plus enseignées en kirundi qu'en français.

### **3.6. Représentations des enseignants sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue**

Les enseignants de 5<sup>ème</sup> année perçoivent de différentes façons l'introduction de quatre langues dans l'enseignement-apprentissage. Leurs déclarations sont riches d'informations sur le bi-plurilinguisme à l'école. Une appréhension dichotomique ressort du discours des enseignants. D'un côté, l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue est perçu comme une surcharge linguistique, comme une source de confusions linguistiques, de non-maîtrise du français, de péril du français, d'obstacle à l'apprentissage ; et il est considéré comme un fardeau pour les enseignants. De l'autre, le bi-plurilinguisme est vu comme un élément facilitant l'apprentissage.

#### **3.6.1. L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue comme surcharge linguistique**

A travers le discours des enseignants, il a été constaté que certains voient dans l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue une source de surcharge linguistique des apprenants. A travers les extraits ci-dessous, l'élément clé et qui revient est le thème de surcharge linguistique.

Ex. 1 : Avant 2007, on apprenait bien les langues. C'était le français et le Kirundi qui étaient enseignés à l'école primaire. L'introduction de l'anglais et du kiswahili causent une surcharge linguistique aux élèves.

Ex. 2 : L'enseignement des 4 langues, tel que c'est organisé actuellement, surcharge les enseignants et les apprenants. C'est un alourdissement des programmes.

Ex. 3 : Chez les élèves, je peux dire qu'ils sont surchargés avec l'apprentissage de 4 langues.

Ex. 5 : Au regard de l'âge des apprenants, mon avis est l'enseignement-apprentissage de 4 langues peut être la source des perturbations linguistiques des élèves. Elles peuvent les embrouillent.

Ex. 6 : Je pense que l'introduction de 4 langues dans les 3 premiers cycles de l'école fondamentale (le primaire) crée un amalgame linguistique chez les apprenants.

---

<sup>6</sup> Cette catégorisation des langues a été proposée par les enquêtés.

L'analyse du déclaratif des enseignants révèle que les enseignants trouvent que l'enseignement-apprentissage de 4 langues en 5<sup>e</sup> constitue une surcharge linguistique pour les apprenants et les enseignants. C'est, selon les exemples ci-dessus, un enseignement-apprentissage qui crée un amalgame linguistique plutôt que d'être une source de savoir et savoir-faire linguistique. Pendant les observations de leçons de français, l'on assiste à l'activité presque exclusive de l'enseignant plutôt qu'à celle des apprenants. Ce qui traduit que les enseignants ne mettent pas en œuvre les prescrits de la réforme qui veulent que ce soient plutôt les apprenants qui travaillent. Ces perturbations linguistiques dont parlent les enseignants sont le corollaire évident d'une non-implication des apprenants dans la construction des savoirs et savoir-faire langagiers. Il est vrai qu'à un certain âge, l'apprentissage de plusieurs langues peut créer des confusions au sein des apprenants. L'introduction de 2 autres langues, l'anglais à partir de 3<sup>e</sup> année et le kiswahili à partir de la 5<sup>e</sup>, vient pour brouiller les apprenants dont la maîtrise du français était déjà au stade embryonnaire. Ce qui conduit à la confusion des langues enseignés dont parlent les enseignants.

### **3.6.2. Le bi-plurilinguisme appréhendé comme source de confusion linguistique**

Pour mettre application la recommandation issue du discours de son Excellence le Président de la République de 2007, l'école primaire se voit inaugurer une nouvelle ère linguistique dans ce sens qu'elle commence à intégrer l'anglais et le kiswahili dans les plages de l'horaire hebdomadaire d'enseignement-apprentissage. L'enseignement-apprentissage passe de deux langues à quatre. Cette nouvelle donne dans l'enseignement-apprentissage des langues selon les enseignants n'est pas sans conséquence.

Le bi-plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage est considéré comme une source de confusion linguistique chez les apprenants. Les extraits ci-dessous rendent compte d'opinions des enseignants vis-à-vis de l'introduction de 4 langues en 5<sup>ème</sup> année de l'école fondamentale.

Ex. 7 : Les apprenants ont du mal à pouvoir distinguer de façon nette ces quatre langues lorsqu'ils répondent aux questions posées par l'enseignant ou lorsqu'ils sont appelés à s'exprimer en français.

Ex. 8 : Les élèves sont fiers d'apprendre quatre langues par l'apprenant, mais ils les confondent.

Ex. 9 : ...le problème se pose souvent en anglais et en kiswahili. Ces deux langues sont confondues pendant les cours et pendant les évaluations. La raison serait peut-être que

les apprenants ne seraient pas, à leur âge, capables d'apprendre quatre langues. C'est un bruissement linguistique chez les jeunes élèves.

Ex. 10 : L'enseignement de quatre langues conduit les apprenants à éprouver des difficultés linguistiques. Parfois, j'observe de confusion linguistique de la part des élèves.

Ex. 11 : L'introduction du kiswahili et de l'anglais viennent semer la confusion chez les apprenants qui n'ont pas encore maîtrisées la L2, le français.

Ex. 12 : Chez les élèves, il ya mélange de langues et surtout la confusion des 4 Langues ; pour beaucoup d'élèves, quand vous posez une question en anglais, ils répondent en kiswahili ou vice versa. Cela peut avoir des conséquences sur les compétences linguistiques des apprenants.

A travers les déclarations des enseignants, l'on y décèle que l'introduction de 4 langues dans l'enseignement-apprentissage des langues a des répercussions négatives sur les compétences linguistiques des élèves. Ils indiquent entre autres problèmes la confusion des langues, le bruissement linguistique. Ils expliquent cette situation linguistique des apprenants en posant l'hypothèse que l'âge des apprenants ne leur permettrait pas d'apprendre 4 langues à la fois. Par ailleurs, les élèves n'ont pas encore maîtrisé la L2, le français qui est en même temps langue enseignée et langue d'apprentissage. Ce qui fait que l'introduction de deux langues supplémentaires vient pour contrecarrer les efforts déployés par les apprenants pour s'approprier la L2. Il résulte de cette situation une maîtrise approximative des langues en général et du français en particulier.

### **3.6.3. Le bi-plurilinguisme comme source de non-maîtrise des langues**

L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue se présente chez les enseignants informateurs comme la source de non-maîtrise des langues en général, et du français l'outil à l'aide duquel l'enseignement est dispensé. Dans les extraits suivants, les enseignants enquêtés rendent compte que l'introduction de 4 langues en 5<sup>ème</sup> année de l'école fondamentale ne peut pas permettre les élèves de maîtriser le français.

Ex. 13 : Certains élèves aiment le kirundi et le kiswahili et méprisent le français et l'anglais qui sont difficiles à apprendre. La conséquence est la non-maîtrise de ces dernières.

Ex. 14 : L'enseignement de 4 langues ne permet pas à l'apprenant de maîtriser la langue d'enseignement, le français. Ce dernier cède certaines séances au profit des autres langues. La conséquence de l'introduction de ces quatre langues dans les 3 premiers

cycles de l'école fondamentale serait une connaissance approximative des 4 langues. L'apprenant va connaître tant bien que mal toutes ces langues.

Ex. 15 : Il est très intéressant d'enseigner 4 langues. Les langues permettent d'entrer en contact avec les autres. Le souci signalé est que les enseignants ne les maîtrisent pas en même temps. Leur enseignement se fait avec plus de difficultés notamment en anglais et en kiswahili. Cette situation risque d'avoir des effets négatifs sur le rendement linguistique des apprenants.

Ex. 16 : Les apprenants ne maîtrisent pas ces quatre langues. La conséquence est que leur acquisition se fait dans un contexte tâtonnant et il en va de même quant à leur maîtrise.

L'analyse de ces extraits ci-dessus est révélatrice du fait que la présence de 4 langues dans les 3 premiers cycles conduirait à une maîtrise approximative de ces dernières (Ex. 14). A côté de cette insuffisance, certaines langues sont délaissées au détriment des autres. Les enseignants évoquent que les élèves ont tendance à aimer le kiswahili et le kirundi en défaveur de l'anglais et du français. Le kirundi étant la langue maternelle, les apprenants se sentent mieux à l'aise pendant son apprentissage que pour d'autres langues. Pour le kiswahili, c'est une langue bantoue tout comme le kirundi. Des affinités linguistiques ne manquent pas. C'est la raison pour laquelle les apprenants se retrouvent vite en kiswahili malgré sa récence dans le système éducatif burundais (depuis 2007).

#### **3.6.4. Le bi-plurilinguisme taxé de fardeau posé sur les enseignants**

Les enseignants de 5<sup>ème</sup> année des écoles ayant fait l'objet de l'enquête estiment que l'enseignement-apprentissage de 4 langues est un fardeau qui pèse sur eux. Ils estiment que ce n'est pas rentable d'enseigner ces langues en 5<sup>ème</sup> année et le font par contrainte. Ils le disent en ces termes :

Ex. 17 : Mon point de vue est que l'enseignement-apprentissage de 4 langues n'est pas rentable. Aucun enseignant de 3 premiers cycles ne peut prétendre connaître ces 4 langues. Par exemple, moi, je ne maîtrise pas l'anglais et le kiswahili. Par conséquent, je ne me sens pas vraiment à l'aise lorsque j'enseigne ces deux langues. Je le fais parce que c'est une contrainte. Si je n'enseigne pas tout, je peux me voir chasser de l'emploi...

Ex. 17: J'ai la confusion des langues (anglais-kiswahili) puisque je n'ai pas appris ces langues au point de pouvoir les enseigner...En effet, l'anglais et le

kiswahili est un fardeau sur moi puisque les cours qui existaient avant exigeaient déjà la concentration pour les enseigner.

Les exemples ci-dessus traduisent l'anxiété dans laquelle les enseignants exercent leur tâche. Ils ne sont pas à l'aise pour enseigner quatre langues, disent-ils. Ils acceptent de le faire par crainte d'être chassé de l'emploi. Les observations des pratiques de classe ont révélé que les enseignants ont des difficultés au niveau de la langue d'enseignement, le français malgré leur formation initiale dont le véhicule majeur était cette langue. L'on comprend a fortiori, les plaintes des enseignants vis-à-vis du kiswahili qui est une nouvelle langue (depuis 2007) dans le contexte scolaire burundais. Ils sont appelés à enseigner cette langue alors qu'ils ne la maîtrisent pas. Ce qui se répercute sur le niveau des apprenants en cette langue. Au moment où les recherches (Mazunya, 2010, Nduwingoma, 2018, Ndayiragije et al., 2021) convergent à montrer que les enseignants éprouvent des lacunes dans la langue d'enseignement, l'introduction de l'anglais et du kiswahili sont venues pour aggraver la situation linguistique qui était déjà précaire. Les rapports Lascolaf déjà en 2010 (Mazunya, 2010) et Pasec (2019) dressent un tableau sombre de la maîtrise du français et par les enseignants et par les élèves. En effet, le Burundi présente la majorité d'élèves qui se situe sous le seuil de compétences en lecture avec un score de 71,8%. Néanmoins, en début de scolarité les apprenants ont de meilleurs scores en lecture (Pasec, 2019). L'on comprendra mieux que l'introduction des autres langues au fil des classes du primaire (fondamental) serait une des sources des compétences lacunaires en compréhension écrite. A cet effet, l'introduction de l'anglais et du kiswahili vient pour mettre en péril, selon les enseignants, l'enseignement-apprentissage de cette langue de Molière.

### **3.6.5. L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue comme péril pour le français**

Selon le discours des enseignants ayant participé l'enquête, l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue est vu comme péril pour le français. Ils considèrent la présence de l'anglais et du kiswahili comme étant les causes de la maîtrise approximative du français. Les exemples tirés du discours des enseignants le corroborent :

Ex. 18 : Mon idée est que l'enseignement de 4 langues est source de difficultés au moment de l'enseignement. Les apprenants s'expriment difficilement en français, langue d'enseignement. En conséquence, les trois autres langues, à côté du français, viennent pour déranger la maîtrise de ce dernier.

Ex. 19 : ...je ne maîtrise pas l'anglais et le kiswahili. Par conséquent, je ne me sens pas vraiment à l'aise lorsque j'enseigne ces deux langues... En outre, les deux langues sont venues pour prendre certaines séances qui étaient réservées au français. Avant la

réforme, elles étaient presque le double. Maintenant, le français reste avec 9 séances de 40 minutes chacune par semaine. Les apprenants n'ont pas de temps suffisant pour apprendre cette langue d'enseignement...

Ex. 20 : L'enseignement de quatre langues est venu pour déranger les enseignants et les apprenants. Pour les enseignants, personne n'a appris par exemple le kiswahili durant la formation initiale. Ils enseignent cette langue tant bien que mal. Pour les élèves, l'introduction de l'anglais et du kiswahili constitue un blocage de l'apprentissage du français étant donné qu'ils n'ont pas maîtrisé cette langue d'enseignement-apprentissage.

Ex. 21 : Les apprenants manquent le goût pour ces langues notamment les plus complexes comme le français et l'anglais.

Ex. 22 : Certains élèves aiment le kirundi et le kiswahili et méprisent le français et l'anglais qui sont difficiles à apprendre. La conséquence est la non-maîtrise de ces dernières.

Les extraits repris ci-dessus montrent que les autres langues introduites dans l'enseignement, à côté du français, constituent selon les enseignants un danger pour la langue d'enseignement. Outre les difficultés que les élèves connaissent en français, ils pensent que l'enseignement de quatre langues constitue un blocage de l'apprentissage du français. Les explications qu'ils donnent concernent le fait que les séances de ce dernier se sont réduites au profit de l'anglais et du kiswahili. Ils indiquent en outre que les élèves ne maîtrisent pas toutes les langues. Par conséquent, les élèves n'ont pas d'enthousiasme à apprendre les langues complexes notamment le français et l'anglais qui sont difficiles, disent-ils. Les opinions des enseignants rendent compte d'un enseignement bi-plurilingue qui se fait dans un contexte défavorable pour le français étant donné que celui-ci n'est pas encore maîtrisé en 5<sup>ème</sup> année. Certains enseignants ont proposé que l'enseignement du kiswahili et de l'anglais commence au 4<sup>e</sup> cycle de l'école fondamentale (dont l'organisation de l'enseignement à des similitudes à l'ancien collège) pour permettre que les apprenants se focalisent sur le français langues d'enseignement. De sa maîtrise dépend la réussite des autres cours mais au contraire l'incompétence en cette langue constitue des difficultés d'enseignement-apprentissage.

### **3.6.6. L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue comme obstacle pour l'enseignement**

Il ressort des opinions des enseignants que l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue est un obstacle à l'enseignement. A travers les extraits ci-dessous, l'on lit que l'enseignement de 4 langues se fait par un seul enseignant.

Ex. 23 : l'utilisation des quatre langues dans l'enseignement apprentissage est un obstacle pour l'enseignement parce que toutes ces langues sont dispensées par un seul enseignant alors qu'il y a des langues qu'il ne maîtrise pas ou qu'il n'a pas étudié durant tout le cursus de sa formation.

Ex. 24 :...l'utilisation des quatre langues dans l'enseignement apprentissage est obstacle pour l'enseignement parce que toutes ces langues sont dispensées par un seul enseignant alors qu'il y a des langues qu'il n'a pas étudiées.

Ex. 25 : L'enseignant affirme que l'utilisation des quatre langues par l'enseignant ne lui facilite pas la tâche d'enseignement parce que cette situation entraîne parfois de confusion linguistique de la part des élèves.

L'analyse de ces extraits révèle que l'enseignement de quatre langues est un obstacle à l'enseignement en général. En effet, l'enseignement de quatre langues en 5<sup>ème</sup> se fait par un seul enseignant qui n'a par ailleurs ni été suffisamment en ces langues ni en leur méthodologie. Hormis la formation initiale des enseignants dans laquelle ils n'ont pas suffisamment ou pas appris toutes les quatre langues, il sied d'indiquer que les formations continues qu'ils ont eues pour donner des rudiments linguistiques notamment en kiswahili, n'ont duré qu'une semaine en tout. L'on comprend par là qu'un enseignant qui n'a pas eu de formation initiale en cette langue ne peut pas être en mesure de l'enseigner correctement. L'enseignant a autant besoin de la formation que ses apprenants. Cette situation se répercute sur l'enseignement en général étant donné que l'enseignant devra prendre trop de temps pour essayer d'apprendre la langue qu'il va enseigner.

En somme, les représentations des enseignants de la classe de 5<sup>ème</sup> année traduisent une conception négative de l'enseignement de 4 langues. A côté de la confusion linguistique et de la non maîtrise de ces langues par les enseignants, certains voient d'un autre œil l'enseignement plurilingue étant donné qu'ils conçoivent la présence de plusieurs langues en classe comme une facilité dans l'apprentissage.

### **3.6.7. Le bi-plurilinguisme regardé comme facilitant l'apprentissage**

Le discours des enseignants comprend à part les perceptions négatives, des appréhensions positives. En effet, l'enseignement de 4 langues est vu comme facilité d'apprentissage l'indiquent es exemples suivants :

**Ex. 26 :** les quatre langues peuvent être utilisées pour faciliter l'apprentissage. La connaissance des langues pour nos apprenants est un atout. Le problème est qu'ils ne les maîtrisent pas.

**Ex. 27 :**...l'utilisation des quatre langues peut faciliter l'apprentissage. Toute connaissance de la langue permet l'accès au savoir. Les apprenants peuvent utiliser les quatre langues pendant la leçon pour comprendre par exemple en posant des questions à l'enseignant ou en répondant aux questions de l'enseignant.

Selon les opinions des enseignants, l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues est un atout dans ce sens qu'il permet l'accès au savoir. En outre, la connaissance de plusieurs langues est atout à plusieurs points. La langue permet de s'intégrer dans des groupes sociaux donnés. Les voyages dans des pays exigent d'en connaître les langues qui \_permettent d'être en contact avec les autres personnes et tisser des liens amicaux. Ce qui traduit que l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue est vu comme un avantage plutôt qu'un inconvénient. Mais le regard négatif qu'ont les enseignants sur la présence de 4 langues dans la classe de 5<sup>ème</sup> année tient plus sur le mécanisme de ce que les psychologues appellent la projection étant donné que finalement ce sont les enseignants qui ne maîtrisent pas les 4 langues, qui essaient de montrer que l'enseignement de quatre langues est source de confusion, d'obstacle à l'enseignement. Il est à signaler que l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues est un avantage et doit être pensé en termes de politique linguistique éducative. A ce sujet, les professeurs de langues devraient définir clairement l'usage des langues en éducation surtout en déterminant quand telle ou telle langue doit être introduite dans la formation. Cela étant, comment se fait l'enseignement-apprentissage de 4 langues en classe de 5<sup>ème</sup> année au Burundi ?

### **3.7. Le contexte d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue en 5<sup>ème</sup> année**

L'enseignement des langues au Burundi se fait dans un contexte difficile et complexe. A part la formation initiale des enseignants qui ne les prépare pas à enseigner les quatre langues, cet enseignement-apprentissage se fait avec un matériel et support didactiques peu suffisants. De même, dans quelques écoles, les effectifs des élèves ne sont pas de nature à permettre d'enseigner les langues en utilisant les méthodes actives prônées par la réforme de 2013 portant création des écoles fondamentales.

#### **3.7.1. La formation initiale des enseignants**

En matière de langues, aucune formation des enseignants ne les prépare à enseigner quatre langues à l'école fondamentale. Les propos des enseignants vont dans ce sens et démontrent que ces derniers n'ont pas eu de formation initiale pour toutes les quatre langues. Les exemples ci-dessous le prouvent.

Ex. 28 : Je n'ai pas eu de formation initiale pour toutes ces langues. Ce qui fait que les langues kiswahili et anglais sont mal enseignées car j'accuse des lacunes énormes.

Ex. 29 : Je n'ai pas connu de formation initiale pour le kiswahili par exemple, en anglais je peux me débrouiller.

Ex. 30 : J'ai des difficultés à utiliser toutes ces quatre langues dans l'enseignement. Je n'ai pas vraiment été formée pour enseigner ces quatre langues et je pense qu'il n'y a pas de spécialistes de ces quatre langues à la fois.

Ex. 31 : J'ai confusion de langues (anglais-kiswahili) puisque je ne les ai pas apprises au point de pouvoir les enseigner...

Ex. 32 : L'utilisation des quatre langues n'est pas facile pour moi car je ne les ai pas apprises toutes, notamment le kiswahili. Je ne dirais pas que je maîtrise même les autres langues. En conséquence, les élèves ne les connaissent pas parfaitement.

L'analyse de ces extraits montre que la formation initiale des enseignants n'a pas porté sur les langues en présence en classe de 5<sup>ème</sup> année. En effet, le profil des enseignants a révélé que la majorité d'enseignants a un diplôme D6<sup>7</sup>. La formation initiale de ces derniers est plus orientée vers la psychopédagogie que vers les langues. En effet, les cours de langues n'ont pas de volume horaire suffisant dans la section pédagogique.

En outre, le kiswahili qui est nouvellement introduit dans le système éducatif burundais n'avait pas de place dans l'enseignement jusqu'en 2007. Ce qui traduit que les enseignants qui sont appelés à enseigner cette langue n'ont pas de connaissances et de compétences requises. Toutefois, ces enseignants ont bénéficié de formations ponctuelles portant sur la matière et la manière de la dispenser. Signalons que ces formations ont généralement duré cinq jours et elles ne sont pas suffisantes pour doter les enseignants des savoirs et savoirs faire linguistiques en cette nouvelle langue.

A part le problème de formation initiale, d'autres recherches montrent que les enseignants n'ont pas un niveau requis pour enseigner le français qu'ils ont d'ailleurs appris durant la formation initiale. Selon Mazunya (2010) par exemple, le Test de Connaissance de Français (TCF)

---

<sup>7</sup> Deux ans de formation pédagogique après le fondamental (le collège).

organisé par le Centre International des Études Pédagogiques (CIEP) de Paris, en juillet 2009, a montré que sur un échantillon de 60 instituteurs qui ont subi le TCF, 65 % ont le niveau A2 du Cadre Européen de Références pour les Langues en compréhension orale. Ce qui correspond d'après le programme de français à l'école primaire, à un niveau d'un écolier à la fin des études primaires (Mazunya, 2010). Cela traduit des insuffisances énormes pour un enseignant qui est appelé à initier les apprenants à la compétence langagière orale. L'on comprend que l'enseignant dispense quatre langues sans qu'il soit lui-même suffisamment outillé pour le faire.

### **3.7.2. La non-maîtrise des langues par les enseignants**

Les déclarations des enseignants révèlent qu'ils ne maîtrisent pas les langues qu'ils sont appelés à enseigner. Ils ne s'expriment pas avec aisance dans les quatre langues enseignées. Les exemples ci-dessous tirés de leur discours le montrent.

Ex. 33 : Il m'est très difficile d'utiliser avec aisance toutes ces quatre langues, je n'ai pas connu de formation initiale pour le kiswahili par exemple, en anglais je peux me débrouiller.

Ex. 34 : Mes apprenants ont plus de connaissances en kiswahili que moi. Enseigner les quatre langues ne me facilite pas la tâche. Cette situation risque d'avoir des effets négatifs sur le rendement scolaire à la fin de l'année.

Ex. 35 : J'ai des lacunes en anglais et en kiswahili, surtout en kiswahili. Celui-ci est nouvellement intégré dans le programme d'enseignement. C'est pour dire que je n'ai pas connu de formation en cette langue.

Ex. 36 : Il m'est très difficile d'enseigner les quatre langues, il y en a que je ne connais pas ; donc je recours le plus souvent au mélange des quatre pour donner des explications en recourant au kirundi ou au français.

Ex. 37 : ...j'accorde peu d'importance à ces langues du fait que j'ai peu de connaissances. Les efforts considérables sont consentis sur les autres matières.

L'analyse de ces extraits rend compte d'une situation où l'enseignement de langues où certains élèves maîtrisent certaines langues plus que leurs enseignants. Dans la Direction provinciale de l'enseignement en Mairie de Bujumbura, certains élèves proviennent des quartiers comme Buyenzi, Bwiza, Kamenge et Kinama où le kiswahili est leur langue maternelle. Ainsi, ces élèves maîtrisent plus cette langue que leurs enseignants qui ne l'ont entendue que pendant une semaine de formation ponctuelle.

Pour l'anglais, des enseignants disent qu'ils se débrouillent pour l'enseigner. Ce qui traduit une non-maîtrise étant donné que l'enseignement d'un cours ne doit pas être une débrouillardise. La conséquence de cette situation est que la maîtrise approximative des langues par les enseignants ne permet pas le développement de compétences langagières des apprenants.

### **3.7.3. L'insuffisance des supports et matériels didactiques**

Les supports et matériels didactiques sont des outils nécessaires pour la réussite d'un enseignement-apprentissage. Dans les écoles concernées par l'enquête, l'enseignement-apprentissage se déroule dans un contexte difficile. Il est signalé qu'en 5<sup>ème</sup> année les conditions idoines ne sont pas réunies pour arriver à dispenser les cours de langues. Les enseignants se lamentent de l'absence des manuels et des supports pédagogiques. Les déclarations suivantes en disent long :

Ex. 38 : Les conditions d'enseignement-apprentissage des quatre langues ne sont pas réunies. Ici, à l'école, on note l'absence de manuels et du matériels didactiques.

Ex. 39 : A part les problèmes au niveau linguistique, les supports didactiques n'existent pas dans les écoles. Même les manuels scolaires sont presque inexistantes.

Ex. 40 : Les conditions d'apprentissage de langues laissent à désirer : les écoles n'ont pas de manuels ni d'autres bouquins suffisants pour permettre aux apprenants de lire. Ce qui fait que le niveau en langues, surtout la langue d'apprentissage va decrescendo.

Ex. 41 : Les quatre langues sont enseignées dans des conditions difficiles parmi lesquelles la non qualification des enseignants en matière linguistique, le manque de matériels et manuels didactiques, les conditions de vie des enseignants, l'absence de bibliothèque, etc.

Ex. 42 : Les élèves apprennent dans des conditions difficiles. Imaginez-vous un enseignement de langues sans livres.

Ex. 43 : Vraiment ce sont des conditions déplorables. Nous enseignons sans manuels. Les apprenants passent toute une année sans avoir eu l'occasion de lire dans un manuel. J'écris l'essentiel au tableau. C'est cela l'enseignement-apprentissage des langues.

Il ressort du déclaratif des enseignants que les conditions d'enseignement-apprentissage des langues laissent à désirer. Ils évoquent entre autres le manque de manuels, de supports didactiques. Entre les lignes de leur discours, l'on lit l'absence de bibliothèques dans les écoles. Il résulte de cette situation que les élèves n'ont pas d'occasions de lire. Or, l'apprentissage d'une langue se fait à partir de l'acquisition de pratiques langagières entre autres la lecture. Mais, la situation évoquée par les enseignants est révélatrice d'un contexte défavorable à la lecture. Pour acquérir les compétences langagières, les apprenants ne doivent se contenter que de l'enseignement de langues uniquement pendant le cours. Ils ont l'obligation de lire en dehors de la classe pour parfaire leurs formations linguistiques.

A côté de ce manque de manuels et de supports pédagogiques, les enseignants évoquent les effectifs élevés d'apprenants qui compliquent l'enseignement-apprentissage des langues.

#### **3.7.4. Les effectifs pléthoriques**

La gestion de la classe de langues connaît plusieurs achoppements comme cela a été signalé dans les sections précédentes. Une autre entrave évoquée par les enseignants est la pléthore d'élèves comme l'on peut le constater à travers les exemples ci-dessous :

Ex. 44 : ...les élèves sont nombreux de telle manière que l'enseignement-apprentissage des langues devienne un problème difficile à résoudre.

Ex. 45 : La gestion de la classe pendant l'enseignement des langues est difficile car j'enseigne plus de 140 élèves dans ma classe. Alors comment impliquer chaque élève dans un cours de langue ?

Ex. 46 : Les salles de classe sont pleines à claquer. Je n'ai pas la possibilité de sillonner dans les rangées pour suivre les activités des élèves.

Ex. 47 : L'enseignement de quatre langues connaît un certain nombre de problèmes. J'énumérerais, le matériel, la qualification des enseignants ainsi que le surnombre en classe. Cela fait que l'enseignement-apprentissage de quatre langues se passe dans des conditions difficiles.

Les opinions des enseignants traduisent que l'enseignement-apprentissage des langues se passent dans un contexte difficile. A part les difficultés d'enseignement-apprentissage évoquées dans les trois sections supra, les enseignants ont signalé le nombre élevé d'apprenants en classe. Ils ont souligné le problème de la gestion de classe de langue quand une classe comprend par exemple plus de 144 apprenants comme c'est le cas de certaines classes de la DPE Mairie à l'exemple de l'école fondamentale de Kanyosha III. Du problème de surnombre découle le

problème méthodologique. Les enseignants se posent la question de savoir comment impliquer tous les élèves à l'enseignement-apprentissage des langues. Face à ce questionnement sans solution pour eux, ils sont contraints d'avancer avec les élèves qui sont capables de suivre. En effet, les observations des pratiques de classe ont montré que les enseignants préfèrent utiliser la méthode magistrale accompagnée de la méthode interrogative pour essayer d'impliquer les élèves. Le temps de prise de parole étant limité pour les apprenants suite au surnombre, l'on comprendrait pourquoi certains élèves sont désintéressés à apprendre les cours de langue. De ce désintéressement survient petit à petit le dégoût d'apprendre les langues et au final, les compétences linguistiques vont *decrescendo*.

En somme, les représentations des enseignants vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues témoignent d'une perception négative de la présence de quatre langues dans la classe de 5<sup>ème</sup> année de l'école fondamentale. D'un côté, pour nombreux de ces enseignants, l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue est considéré comme la source de surcharge linguistique, de confusion linguistique, de péril du français, de fardeau pour les enseignants qui en ont une maîtrise approximative et d'obstacle pour l'enseignement-apprentissage. De l'autre côté, quelques enseignants pensent que l'enseignement-apprentissage de quatre langues dans cette classe est un levier actionnable pour l'apprentissage, pour l'acquisition des connaissances et le développement des compétences langagières. Pour cela, la maîtrise de quatre langues est perçue plutôt plus comme un avantage qu'un inconvénient. Cependant, cette maîtrise est étouffée par des conditions d'enseignement-apprentissage défavorables pour l'enseignement-apprentissage des langues entre autres la formation lacunaire des enseignants en matière des langues, la non-maîtrise des langues par les enseignants, les classes nombreuses, le manque de matériels didactiques et de supports pédagogiques.

### **3.8. Actions à entreprendre pour améliorer l'enseignement-apprentissage du/en français selon les enseignants**

Les actions à entreprendre pour améliorer l'enseignement-apprentissage engagent plusieurs partenaires. Les actions qui sont présentées sont regroupées en trois catégories : (i) celles en rapport avec les approches méthodologiques, (ii) celles qui ont trait à l'usage du français et (iii) celles en rapport avec les politiques linguistiques.

#### **3.8.1. Par rapport aux approches méthodologiques**

Les actions retenues révèlent des attitudes de l'enseignant vis-à-vis du matériel didactique (fichiers de l'enseignant par exemple), de la relation enseignant-élève, du contenu-matière, de la relation enseignants-responsables scolaires, de celles en rapport avec la langue d'enseignement (ici le français) ainsi que de celles en rapport avec le déroulement proprement dit de la leçon. En somme, les différentes actions proposées par les enquêtés sont les suivantes :

➤ **Du matériel didactique**

- Renforcer les capacités des enseignants par des recyclages, en vue d'une meilleure appropriation des fichiers du maître ;
- Pour l'enseignant, faire une documentation personnelle en vue d'améliorer sa façon d'enseigner.

➤ **De l'organisation et du déroulement des leçons**

- Préparer convenablement les leçons
- Partir des activités faites par les élèves : pédagogie centrée sur l'apprenant
- Les enseignements doivent appliquer la méthode interactive
- Améliorer sa façon d'introduire la leçon en faisant travailler les apprenants
- Prévoir des séances de renforcement : organiser les enseignements de sorte que les nouvelles leçons soient apprises les avant-midi et les renforcer les après-midis.
- Etre strict lors des évaluations et sur l'avancement de classe des élèves.

➤ **De la relation enseignant-élève**

- Permettre aux apprenants de s'exprimer en français dès le bas âge par la multiplication des exercices y relatifs ;
- Penser à toutes les formes d'émulations pouvant stimuler les apprenants à utiliser le français ;
- Prévoir des moments de lecture pour habituer les apprenants à lire et à formuler leurs propres phrases en vue d'améliorer leur expression ;
- Donner aux apprenants des travaux de composition et de récitation des poèmes.

➤ **De la relation enseignants-responsables scolaires**

- Multiplier les missions d'encadrement, d'accompagnement et de visites dans les classes de français ;
- Renforcer la bonne collaboration entre les enseignants et les responsables scolaires ;
- Multiplier les leçons modèles (activité qui sera organisée par les responsables scolaires).

➤ **De la relation enseignant-langue d'enseignement-apprentissage**

- Éviter d'utiliser d'autres langues dans le cours de français pour permettre sa maîtrise par les apprenants.
- Insister sur le caractère distinct des langues enseignées dans les écoles du Burundi.
- Réinstaurer l'obligation de parler français en classe par les enseignants et par les apprenants.

### **3.8. 2. Par rapport aux usages langagiers en dehors de la classe**

Dans cette rubrique, les actions à entreprendre concernent principalement les enseignants qui sont chargés d'organiser différentes activités parascolaires et d'encadrer les élèves. De plus, l'enquête a indiqué des actions qui doivent être menées par les enseignants et/ou les élèves ainsi que celles qui incombent aux partenaires externes au milieu scolaire. Concrètement, les actions à entreprendre sont les suivantes :

#### **➤ Actions des enseignants à l'endroit des élèves**

Stimuler les élèves à participer à des concours en français organisés par les radiodiffuseurs ;

- Organiser des clubs de français pour les élèves, de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>ème</sup> année.
- Stimuler les élèves en primant les meilleurs à la fin de chaque trimestre ou lors des concours interscolaires de rédaction et/ou d'éloquence en français ;
- Prévoir dans le programme des séances de dramatisation (jeux de rôle) pour aider les élèves à mémoriser et à jouer, ce qui pourrait diminuer la peur de s'exprimer chez les élèves ainsi que des séances de transfert (remplacer un mot par un autre pour développer la capacité linguistique de l'enfant).

#### **➤ Actions des parents**

- Participer aux initiatives de l'école visant à améliorer le niveau en français (achat de livres) ;
- Autoriser les enfants à participer à des activités parascolaires ;
- Se rassurer que leurs enfants ont fait les devoirs à domicile

### **3.8. 3. Par rapport aux politiques linguistiques**

Les actions envisagées ici concernent surtout le gouvernement via ses différents organes spécialisés intervenant dans le secteur de l'éducation. Ainsi retient-on les actions suivantes :

#### **➤ Le gouvernement doit :**

- Organiser des recyclages trimestriels de renforcement des capacités sur les différentes méthodologies pour les enseignants en expression orale et écrite en français ;

- Disponibiliser un matériel didactique suffisant et diversifié (notamment les enregistrements, radio, petits bouquins de lecture à la hauteur des élèves, manuels de l'élève) et doter les écoles de bibliothèques bien équipées ;
- Revoir les attributions de l'enseignant de manière à éviter la surcharge ;
- Revoir l'échelonnement de l'enseignement des quatre langues pour mettre fin à la surcharge des programmes et éviter la confusion observée actuellement dans l'expression orale et écrite des élèves ;
- Restaurer le système de double vacation pour que les enseignants et les élèves trouvent du temps suffisant pour la consolidation et la révision des leçons ;
- Revoir la formation initiale des futurs enseignants de l'ECOFO car les lauréats des institutions à vocation pédagogique n'ont pas de niveau suffisant pour enseigner le français ;
- Instaurer le système de parrainage des enseignants : les enseignants de français qualifiés et compétents pourraient encadrer ceux des cycles 1, 2 et 3.
- Recruter les enseignants ayant le profil leur permettant d'enseigner les langues ;
- Augmenter le nombre de salles de classe en vue de réduire les effectifs dans les classes pour faciliter leur encadrement ;
- Augmenter les heures de français ;
- Harmoniser les programmes d'enseignement du français tant dans le secteur public que privé.

➤ **Aux concepteurs de programmes**

- Réintroduire dans les programmes de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années les activités de dramatisation, de transfert et de lecture ;
- Réinsérer les leçons en rapport avec les discours et les voix active et passive dans les programmes de 3<sup>ème</sup> degré (5<sup>ème</sup>-6<sup>ème</sup>) ;
- Élaborer un programme incluant l'exploitation des images.

Au regard de toutes ces actions proposées par les enseignants enquêtés, certains compléments ou éclaircissements peuvent être ajoutés à la lumière des études déjà menées. Entre autres, dans le rapport du projet LASCOLAF, Mazunya et Habonimana (2010 : 40-42) formulent des recommandations parmi lesquelles nous retenons les quelques unes suivantes :

- 1) Il a été constaté que rares sont les enseignants burundais qui sont à l'aise à la fois en kirundi, en français, en kiswahili et en anglais. Il serait donc souhaitable que des

dictionnaires quadrilingue (kirundi, kiswahili, français et anglais) soient élaborés et mis à disposition des enseignants, pour pallier à leurs lacunes dans l'une ou l'autre langue enseignée.

- 2) Le Burundi devra investir davantage dans les nouvelles technologies de l'éducation qui font désormais partie des structures d'encadrement et d'autonomisation des apprentissages.
- 3) Étant donné que les enseignants burundais ont jusqu'ici évolué dans un univers intraculturel qui ne rime plus avec la régionalisation et la mondialisation de l'action éducative, leur formation initiale et continue devra procéder sans tarder à la sensibilisation empathique et interculturelle aux défis linguistique de l'intégration régionale.
- 4) Comme l'apprenant est l'alpha et l'oméga de tout le processus d'enseignement-apprentissage des langues, les méthodes d'enseignement doivent concourir à l'autonomisation de son apprentissage, à la lutte contre son exclusion scolaire et à son intégration citoyenne.
- 5) L'initiation des enseignants aux méthodes interactives, à la pédagogie différenciée et à l'évaluation formative s'avère indispensable. A cette fin, il faudra envisager la mise à disposition d'une grille d'observations d'une leçon de langue qui tiendrait compte de ces éléments, ainsi qu'une fiche de suivi évaluation de chaque élève permettant de mesurer ses performances en fonction des objectifs prioritairement communicatifs et non scolaires
- 6) Pour faire face aux défis interculturels, linguistiques et didactiques soulevés par les langues de scolarisation, il faudrait créer un Centre National de Recherche et de Documentation en Didactique des Langues (CNRDDL). Ce centre –qui va mettre en synergie toutes les ressources chargées des formations initiales et continues- travaillera en partenariat avec des centres régionaux de même nature et permettra aux décideurs de tenir compte des réalités de terrain. Il pourra contribuer à l'évaluation des niveaux des élèves et des enseignants dans les langues de scolarisation. Outre la formation des enseignants aux méthodes actives, à l'évaluation formative et à la pédagogie convergente et interculturelle des langues/culturelles en présence, le CNRDDL pourra également inscrire dans ses priorités la production des outils pédagogiques, tels que les manuels scolaires et des lexiques plurilingues de base dans les langues de scolarisation.

Quelques enseignants proposent la réinstauration de la double vacation comme moyen de renforcement d'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français. Ces enseignants expliquent que les avant midis seraient consacrés à l'enseignement de nouvelles leçons et les après midis seraient réservés aux exercices de renforcement. Cette proposition n'est pas en adéquation avec l'organisation du système éducatif burundais. En effet, d'une part, ces enseignants oublient que dans le système de double vacation il y a deux groupes, un pour les avant midis et un autre pour les après-midis. En d'autres termes, ce n'est pas le même groupe d'élèves qui est en classe les avant-midis et les après-midi. D'autre part, la double vacation fait perdre du temps et entrave l'avancement des enseignements. D'ailleurs, dans le Plan transitoire de l'éducation au Burundi 2018-2020 (2018 : 14-15), la double vacation est présentée comme ayant des conséquences négatives sur le temps d'apprentissage :

« La double vacation (deux groupes se relayant dans une salle de classe), à laquelle la majorité des écoles des trois premiers cycles du fondamental (54% des groupes pédagogiques) ont recours pour compenser le manque de classes, a pour conséquence des effets non souhaités sur le temps d'apprentissage. Il est estimé que les élèves du primaire en double vacation ne bénéficient actuellement que de 490 heures de temps d'apprentissage annuel, alors que le temps scolaire est officiellement fixé depuis 2012 à 855 heures pour les deux premiers cycles et 950 heures pour le cycle trois. »

Enfin, concernant la question de l'introduction des quatre langues dans le système éducatif burundais, les enseignants sont unanimes que l'échelonnement de celles-ci doit être observé par les décideurs. Cependant, les enseignants enquêtés proposent des échellonnements différents. En effet, comme le signalaient déjà Mazunya et Habonimana (2010 : 40), « l'enseignement de quatre langues dès la première année primaire qui a été dicté par des choix politiques de la Communauté Est-Africaine soulève des débats autour de ce pluralisme précoce ; il n'y a pas de consensus sur le meilleur moment pour apprendre dans une langue non maternelle et sur les dispositifs à mettre en place ».

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Le rapport de l'étude porte sur l'enseignement du français dans un contexte bi-plurilingue. L'objectif global de la recherche était de décrire la situation d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi en focalisant l'étude sur les pratiques linguistiques de la classe de 5<sup>ème</sup> année fondamentale (primaire), une classe dans laquelle les cours sont enseignés en français (sauf pour le kirundi, l'anglais et l'entrepreneuriat). Trois hypothèses ont guidé ce travail, à

savoir que les enseignants de l'école primaire ne savent pas établir le lien entre l'enseignement de la langue nationale, le kirundi, et l'enseignement des autres langues, en l'occurrence le français, que les représentations des enseignants sur les langues enseignées ont des incidences sur l'enseignement et sur l'apprentissage du français et que l'enseignement-apprentissage des langues au cycle 3 se fait sans que les enseignants en établissent une comparaison. Pour vérifier ces hypothèses, il a été question de se fonder sur cadre théorique et méthodologique. Le cadrage théorique porte essentiellement sur les notions de plurilinguisme, d'insécurité linguistique, d'alternance codique, de diglossie et de transfert de L1 en L2. Concernant la méthodologie de recueil de données, il a été question de mener une recherche en observant ce qui se fait en classe de français. Les enseignants étaient appelés à donner leur opinions sur l'enseignement de plusieurs langues en 5<sup>ème</sup> année. A cet effet, un guide d'entretien et une grille d'observation a été élaboré et utilisé pendant une pré-enquête pour tester ces deux outils. A la fin de cette étape, ces derniers ont été validés par le comité scientifique de cette recherche après avoir élagué l'item en rapport les emprunts qui n'était pas pertinent. Ainsi, ils ont été utilisés pendant l'enquête proprement dite qui a été réalisée dans deux provinces scolaires, Cankuzo, une province de l'intérieur du pays et Bujumbura, une direction provinciale scolaire de la Mairie. Trente écoles en tout on fait l'objet de la recherche. Au total, trente enseignants dans trente écoles ont été observés en pleine activité pédagogique et trente entretiens ont été réalisés auprès desdits enseignants.

Les données recueillies ont été saisies, analysé en s'inspirant de l'analyse de contenu. C'est la raison pour laquelle il a été inventorié des thèmes et sous-thèmes issus des résultats de la recherche. L'analyse des résultats sont révélateurs que l'enseignement du français se réalise dans des conditions difficiles. Les difficultés d'ordre méthodologique, matériel et linguistique ont été ciblées. Concernant l'approche méthodologique, les observations des pratiques de classe révèlent un enseignement de type traditionnel où la place prépondérante est donnée aux savoirs. C'est l'enseignant qui intervient le plus souvent pour expliquer la leçon. La parole n'est accordée aux apprenants que lorsque ces derniers résolvent les exercices relatifs à la structure de la langue.

Il a été également noté que le matériel didactique laisse à désirer. Certaines écoles accusent un manque criant de manuels. Dans les observations, il a été constaté que les élèves ne savent pas lire correctement des phrases écrites au tableau. Ce constat rejoint finalement les résultats Parsec 2019 qui montrent qu'au Burundi, les apprenants lisent très bien en début de l'école primaire mais qu'à la fin de l'école primaire, les résultats en lecture sont peu satisfaisants. A

partir de là, l'hypothèse que nous posons serait que l'introduction de quatre langues brouillent les apprenants et les enseignants.

Quant aux difficultés linguistiques, il a été constaté que les enseignants ont des difficultés en français. Par conséquent, le recours à la L1 est moins un choix raisonné visant à opérer des comparaisons de la L1 et de la L2 mais plutôt une stratégie de compenser les ratés linguistiques en français. Les observations des pratiques de classe sont révélateurs des comportements linguistiques qui s'écartent du prescrit de la théorie relative au transfert de L1 en L2. Des interférences présentées dans les résultats de ce rapport, aucune n'a trait à la comparaison des systèmes vocaliques du kirundi et du français par exemple. Or, il a été constaté que des interférences vocaliques peuvent être évitées si les enseignants venaient à faire des comparaisons de L1 à L2.

Les représentations des enseignants par rapport à l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue font état d'une perception négative de l'enseignement-apprentissage de quatre langues en 5<sup>ème</sup> année. Ainsi, ils perçoivent le bi-plurilinguisme en classe comme une surcharge linguistique, une source de confusion linguistique, une source de non-maîtrise des langues, comme un fardeau posé sur les enseignants, un péril pour le français et un obstacle pour l'enseignement. A partir de ces représentations sur les langues, on aperçoit la nécessité de les outiller dans les formations initiales ou continues en vue de les doter d'outils didactiques spécifiques, pour leur permettre de gérer avec clarté les similitudes et les différences entre L1 et L2 relevant des différents niveaux d'organisation du langage. C'est la raison pour laquelle, il serait urgent, pour ne pas reprendre les recommandations de la section 3.8. que des sessions de formations sur la didactique du bi-plurilinguisme soient organisées au profit des enseignants de la 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement fondamental pour leur permettre d'acquérir des compétences en matière de la gestion de la transition linguistique qui s'opère à partir de cette classe.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Berthoud, A.-C. et Burger, M. 2014. « Pratiques langagières et espaces sociaux en tension : Vers une linguistique impliquée ». *Champs linguistiques*, N°1. Paris : De Boeck Supérieur, pp 7-16.

Blanc M.-H.-A et Hamers, J.-F. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

Boyer, H. (éd.). 2006. *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : pratiques, représentations, gestions*. Paris : L'Harmattan.

Calvet, L.-J. 1974. *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.

Calvet, L.J. 1993. *La sociolinguistique*. Paris : PUF.

Canut, C. (dir.). 1998. *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Colloque INALCO, *Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique, quelles notions pour quelles réalités ?*, 9, novembre. Paris : INALCO-L'Harmattan.

Cazenave-Piarrot. A. 2012. *Le kiswahili au Burundi : un front pionnier linguistique*. <http://www.geographica.danslamarge.com/le-kiswahili-auburundi-un-front.html>.

Colette Noyau. 20180. Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. ELAN-Afrique. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Éditions des Archives Contemporaines.

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

Ferguson, C. 1959. « Diglossia ». *Word: Journal of the Linguistic Circle of New York*, 15, New York: International Linguistic Association, pp 325-340.

Fishman, J.-A. 1967. « Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism ». In Macnamarra, J. (ed.). *Problems of Bilingualism, Journal of Social Issues*, 23, pp 29-38.

Francard, M. 1993. « L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique ». *Français et société*, n° 6, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française.

Gaudin, F. et Guespin, L. 2002. *Initiation à la lexicologie française. De la néologie aux dictionnaires. Champs linguistiques*. Bruxelles : Mardaga.

Goanac'h, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier.

Grosjean, F. 1993. « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition ». *Tranel*, 19, Université de Neuchâtel-Suisse, pp 13-41.

Habonimana, A. et Mazunya, M. et 2010. « Les Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Burundi ». Résumé institutionnel du rapport d'étude-pays (OIF/AUF).

Kremnitz, G. 1981. « Du bilinguisme au conflit linguistique, cheminement de termes et de concepts ». *Langages*, 61, pp 63-74.

Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit.

Lafont, R. 1971. « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane ». *Langue Française*, n° 9. Paris : Larousse, pp 93-99.

Lafont, R. 1997. *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris : L'Harmattan.

Laroque, A. 2011. *Historiographie et enjeux de mémoires au Burundi. Thèse de doctorat*. Paris : Université Paris I Panthéon-Sorbonne.

Mazunya, M. et Habonimana, A. 2010. *Les Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Burundi*, Résumé institutionnel du rapport d'étude-pays, Bujumbura.

Ndimurukundo-Kururu, B. 2004. « Problématique de la législation linguistique au Burundi ». *Rapport du Colloque 'Diversité culturelle et développement durable. Leçons et perspectives'*, Ouagadougou, Burkina Faso, Tome I, pp 37-41.

Nduwingoma, P. 2019. *Les compétences communicatives en français au Burundi. L'exemple du cycle 4 des écoles fondamentales*, Editions Universitaires Européennes.

Nsengiyumva, A. et Ntahnkiriye, M. 2018. *Pratiques de classe dans l'enseignement du français*, Editions Universitaires Européennes.

Ntahnkiriye, M. 1999. « Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi ». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 27, n° 1, pp 89-106.

NTIBASHIRAKANDI, L. 2011. *L'école primaire passe de six à neuf ans. Une fausse solution à un vrai problème*, In <http://burundi.news.free.fr/actualites/educationprimaire>. Pdf

Poplack, S. 1980. « Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching ». *Linguistics*, 18, pp 581-618.

Rapport issu du projet OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport aux Apprentissages)- AUF : AFD-BM-GPE WWW. opera.ifadem.org 2016 et Livrets de formation République du Burundi. 2014. Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi, Bujumbura.

République du Burundi. 2018. *Plan transitoire de l'éducation au Burundi*, Bujumbura.

Riley, P. 2007. *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*. London: Advances in Sociolinguistics.

Rousseau, L.-J. 2005. « Elaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques ». Cahiers du Rifal. Consulté en ligne le 25/07/2020 sur le site <http://www.rifal.org/cahiers/rifal26/crf-26-06.pdf>

Simbagoye, A. & Sow-Barry, A. 1997. Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : les cas du Burundi et de la Guinée. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 665–682. doi:10.7202/031956ar

Simbagoye, A. 2015. *Les compétences langagières à l'université du Burundi*, Paris, L'Harmattan.

Tabouret-Keller, A. 2006. « A propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre 'haute' et 'basse': ses sources et ses effets ». *Langage et société*, n° 118, pp 109-128.

## ANNEXES

### OUTILS DE COLLECTER DES DONNEES

#### I. GRILLE D'OBSERVATION DES LEÇONS DE FRANÇAIS

##### 1. PRATIQUES LINGUISTIQUES EN RAPPORT AVEC L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

<i>Elements observation</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Commentaire</i>
-----------------------------	--------------------	--------------------

1. Approche méthodologique utilisée dans par l'enseignant	<i>Interactive : oui</i>  <i>Non</i>  <i>Traditionnelle : Oui</i>  <i>Non</i>	Illustrations
2. Contextualisation du sujet	Adéquate Inadéquate	Mélange /non des langues Recours fréquent à L1 ou non, Autres Illustrations
3. <i>Prise de parole par les apprenants</i>	Les apprenants prennent la parole: <i>Souvent</i> <i>Rarement</i> <i>Jamais</i>	Illustrations

## 2. INFLUENCE DE LA LANGUE NATIONALE SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

### 2.1. Les interférences

<i>Éléments d'observation</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Commentaire</i>
2.1.1. Le discours de l'enseignant contient des interférences(phonologiques)	<i>Oui</i> <i>Non</i>	<b>illustrations</b>

2.1.2. Le discours des apprenants contient des interférences	<b>Oui</b> <b>Non</b>	
--	--------------------------	--

## 2.2. Le recours aux alternances codiques

<i>Eléments d'observation</i>	<i>Indicateur</i>	<i>Commentaire</i>
<b>2.2.1. L'enseignant recourt aux alternances codiques</b>	Alternance intraphrastiques oui/non Interphrastiques : oui/non Extraphrastiques: oui/non	I Si oui illustrations
<b>2.2.2. Les apprenants recourent aux alternances codiques</b>	Alternance intraphrastiques oui/non Interphrastiques: oui/non Extraphrastiques: oui/non	I Si oui illustrations

## 2.3. Le recours aux autres langues

<i>Eléments d'observation</i>	<i>Indicateur</i>	<i>Commentaire</i>
<b>2.3.1. L'enseignant recourt au kirundi pendant l'enseignement-apprentissage du français</b>	<i>Souvent</i> <i>Rarement</i> <i>Jamais</i>	<i>A quel moment de la leçon</i>
<b>2.3.2. Le recours au Kirundi est une stratégie d'enseignement pendant l'enseignement-apprentissage du français</b>	<i>Souvent</i> <i>Rarement</i> <i>Jamais</i>	<i>Illustrations</i>
<b>2.3.3. L'apprenant recourt au kirundi pendant l'enseignement-apprentissage du français</b>	<i>Souvent</i> <i>Rarement</i> <i>Jamais</i>	<i>A quels moments de la leçon</i>

## 3. EFFETS LIES AU CHANGEMENT DE LANGUE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES DISCIPLINES

3.1. L'enseignant maîtrise le français	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
	Sinon, énumérer les difficultés observées	

3.2. Le recours au kirundi est une stratégie d'enseignement	Illustrations
3.3. Le recours au kirundi par l'enseignant et les apprenants est une façon de dissimuler leurs faiblesses en français	Illustrations
3.4. Les apprenants maîtrisent le français	<b>Oui</b>   <b>Non</b>
	<i>Sinon, énumération des difficultés observées</i>

## II. GUIDE D'ENTRETIEN

### I. PRATIQUES LINGUISTIQUES EN RAPPORT AVEC L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CLASSE DE 5<sup>ème</sup> DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE

#### 1.1. Approches méthodologiques

1. Les approches méthodologiques utilisées par les enseignants dans l'enseignement-apprentissage du français : *lesquelles ? pourquoi ? quels effets ? quelles limites/défis (par rapport au passage du kirundi au français comme langue d'enseignement) ? quelles stratégies d'améliorations ?*

2. La contextualisation des sujets d'enseignement/apprentissage : *adéquate/inadéquate (par rapport au vécu quotidien de l'apprenant) comment ? Les effets ? quelles limites/défis ? quelles stratégies d'améliorations ?*

3. La participation active des apprenants (s'expriment-ils avec aisance ou non ? surmontent-ils les barrières liées à l'insécurité linguistique ?) : *comment/pourquoi ? Quels effets ? quelles stratégies d'améliorations ?*

4. L'évaluation du niveau de compétence linguistique des apprenants par l'enseignant : *satisfaisant ou non ? pourquoi/comment ? (Fluidité, vocabulaire approprié, questions/réponses conformes au contexte), quelles stratégies d'amélioration ?*

## **1.2. Représentations des enseignants sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue**

1. Que pensez-vous de l'utilisation des quatre langues par l'enseignant (*Pourquoi, à quel moment de la leçon, Conséquences ? quels effets sur l'apprentissage? Stratégies pour ne pas avoir recours à ces autres langues*)
2. Que pensez-vous de l'utilisation des quatre langues par l'apprenant (*Pourquoi, à quel moment de la leçon, conséquences ? Quels effets sur l'apprentissage ? Stratégies pour ne pas avoir recours à ces autres langues*)
3. A votre avis, les conditions sont-elles réunies pour réussir l'enseignement des quatre langues ?
  - Maîtrise de ces langues,
  - Existence des supports didactiques,
  - Effectifs des apprenants ?
4. Votre formation initiale et continue, vous permet-elle de conduire les classes dans le cadre de ces quatre langues ?
5. Pensez-vous que les acteurs de l'école (enseignants, élèves et parents d'élèves) soient suffisamment sensibilisés sur l'introduction des 4 langues à l'école ?
6. A votre avis, est-ce que les objectifs visés par l'enseignement de ces quatre langues (.....) sont possibles à atteindre dans les conditions actuelles ? Sinon, que préconisez-vous ?

## **II. NIVEAU D'INFLUENCE DE LA L1 DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS**

1. Influence de la L1 dans l'enseignement-apprentissage du français chez l'enseignant : *quels types d'influence (symétrique/asymétrique) ? :*
  - *transfert des compétences de L1 à L2 (comparaison des structures grammaticales de la L1 à la L2, orthographe, prononciation, etc.) ,*
  - *alternance codique (inter/intra/extra-phrastique)?*

Quels effets sur l'enseignement-apprentissage de la L2?

2. Influence de la L1 dans l'enseignement-apprentissage du français chez les apprenants : quels types d'influence (symétrique/asymétrique) ? :

- transfert des compétences de L1 à L2 (comparaison des structures grammaticales de la L1 à la L2, orthographe, prononciation, etc.) ,
- alternance codique (inter/intra/extra-phrastique)?

Quels effets sur l'enseignement-apprentissage de la L2?

- Le recours à L1 en classe de français par l'enseignant : quand, quels rôles didactiques de L1, quelles sont les précautions à prendre pour éviter ce mélange des deux langues ?
  - Le recours à L1 en classe de français par l'apprenant : quand, quels rôles didactiques de L1, quelles sont les précautions à prendre pour éviter ce mélange des deux langues ?
- Quels effets sur l'enseignement-apprentissage de la L2?

### **III. EFFETS LIES AU CHANGEMENT DE LANGUE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES DISCIPLINES**

1. Apport du passage de l'enseignement-apprentissage en kirundi (1<sup>re</sup> - 4<sup>e</sup>) à l'enseignement-apprentissage en français en 5<sup>ème</sup> année.

2. Le nombre d'heures par semaine

Combien d'heures par semaine pour le kirundi/français ?

Pourquoi la différence du nombre d'heures réservées aux deux langues ?

Satisfaction/non satisfaction du nombre d'heures allouées à chaque langue/ pourquoi ? Quelles conséquences par rapport au rendement scolaire ?

### **IV. RAPPORTS ENTRE LE KIRUNDI ET LE FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES DISCIPLINES**

1. Le statut du français par rapport au kirundi (statut officiel et le poids/ utilisation des deux langues dans l'enseignement/ apprentissage).

2. Le statut socioprofessionnel du kirundi et du français (quel statut ? type de locuteur, niveau socio-économique de locuteur ? Domaines d'utilisation ? Conséquences sur l'enseignement /apprentissage de ces deux langues ?)

3. Le rapport entre le kirundi et le français dans l'enseignement-apprentissage (langue importante ? supérieure ? inférieure ? sans importance ? Effets /conséquences sur l'apprentissage ?

#### **V. ACTIONS A ENTREPRENDRE POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN DU FRANÇAIS**

- Par rapport aux approches méthodologiques (par l'enseignant, les responsables scolaires),
- Par rapport aux usages langagiers (par les enseignants/apprenants),
- Par rapport à la politique linguistique éducative (par le gouvernement).