

REPRESENTATIONS D'ENSEIGNANTS DE LA CLASSE DE 5^{ème} ANNEE SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE BI-PLURILINGUE AU BURUNDI

Par Pierre NDUWINGOMA, Judith NDAYIZEYE et Constantin NTIRANYIBAGIRA

Résumé

L'article porte sur les représentations des enseignants des classes de 5^{ème} année sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue. L'étude a été réalisée dans trente écoles des Directions Provinciales de l'Éducation de la Marie de Bujumbura et de Cankuzo à l'aide d'une grille d'observation des pratiques de classe et d'un guide d'entretien. Elle met en exergue une représentation négative de la présence de quatre langues dans l'enseignement-apprentissage. Une grande partie d'enseignants présente le bi-plurilinguisme dans la classe de 5^{ème} année comme un inconvénient plutôt qu'un avantage. Cette situation stéréotypée fait que l'acquisition des connaissances et compétences linguistiques laissent à désirer tant chez les enseignants que chez les apprenants.

Mots clés : Représentations, enseignement-apprentissage, bi-plurilinguisme, Burundi, enseignants, apprenants.

Abstract

The paper focuses on the representations of teachers in grade 5 classes on bi-lingual teaching and learning. The study was carried out in thirty schools in the Provincial Directorates of Education of Bujumbura and Cankuzo using an observation grid of classroom practices and an interview guide. It highlights a negative representation of the presence of four languages in teaching and learning. A large proportion of teachers presented bi-plurilingualism in the fifth grade classroom as a disadvantage rather than an advantage. This stereotypical situation leaves the acquisition of language knowledge and skills to be desired by both teachers and learners.

Key words: Representations, teaching-learning, bi-plurilingualism, Burundi, teachers, learners

Introduction

L'enseignement-apprentissage des langues dans un pays comme le Burundi où la majorité de locuteurs partage une seule langue de communication, le kirundi, conduit à s'interroger sur la perception de l'enseignement-apprentissage des autres langues (le français, l'anglais et le kiswahili). Dans ce cadre, une recherche sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi soutenue par le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et Développement des Ressources) a été effectuée. Un des aspects qui ont été étudiés dans cette étude concerne les représentations des enseignants sur l'usage du bi-plurilinguisme dans la classe de 5^{ème} année de l'enseignement-fondamental. Si des études antérieures pointent le niveau faible des apprenants en expression (Nduwingoma, 2018, ; Docile, 2020 ; Simbagoye, 2017), rares sont celles qui portent sur les représentations des

enseignants sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue. Or, ces dernières influencent souvent les pratiques d'enseignement-apprentissage. Cette situation soulève deux questions essentielles auxquelles cet article tente de répondre : Quel est le regard des enseignants sur les langues enseignées ? A quel degré la perception du bi-plurilinguisme influence-t-il les pratiques de classe ? Dans l'optique de répondre à ces questions, le présent article se sert des données de la recherche menée avec l'appui du programme APPRENDRE pour cerner les effets de l'usage de quatre langues dans le contexte d'enseignement-apprentissage au cycle 3 de l'enseignement fondamental dans les Directions Provinciales de l'Éducation de la Mairie de Bujumbura et de Cankuzo.

1. Fondement théorique de la recherche

1.1. Les représentations

En didactique, les représentations constituent un aspect à ne pas négliger (Bensebia 2008 : 173). Selon Castellotti et Moore (2002 : 10), les représentations constituent un enjeu de taille pour les didacticiens, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées. Plusieurs chercheurs associent les représentations aux pratiques (Moscovici (1976) ; Jodelet (1989) ; Abric (1994) ; Flament (2001)). Pour d'Abric (1994 :13) les deux notions s'influencent et l'on peut déterminer les représentations par les pratiques. Caillaud (2010) abonde dans le même sens et considère que les représentations causent les pratiques. Sa nuance réside dans le fait que les pratiques nouvelles entraînent de changements des représentations. Selon Dabène (1997), les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. Cette prise de position montre combien les représentations des enseignants et des apprenants vis-à-vis des langues ont des répercussions sur la maîtrise des langues apprises.

D'autres études sur les représentations notamment celles de Perrefort (1997), Cain & Pietro (1997), Muller (1998), Berger (1998), Bigirimana (2017) rendent compte de l'influence de l'image qu'un apprenant se forge d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de l'apprentissage de la langue de ce pays.

1.2. 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 (2007), 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 aux différents niveaux. 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.

Ce contexte présente en outre, une langue maternelle, le kirundi, qui est parlée et comprise par plus 90% des Burundais. Ainsi, dans ce contexte, les apprenants et les enseignants partagent le même vécu sociolinguistique malgré l'écart linguistique entre eux dû à la maturité des enseignants. C'est pour cela que cette étude n'analyse que les représentations des enseignants en vue de comprendre les attitudes vis-à-vis de l'emploi du bi-plurilinguisme en classe de langues et les influences sur les pratiques linguistiques.

2. Ancrage méthodologique

Cette étude analyse les données de terrain qui ont été recueillies dans le cadre du projet « enseignement-apprentissage bi-plurilingue » appuyé par APPRENDRE. Pour la collecte de ces données, une grille d'observation et un guide d'entretien ont été élaborés autour de trois axes, à savoir (i) l'approche méthodologique, (ii) l'influence de la langue maternelle sur l'enseignement-apprentissage du français et (iii) les représentations des enseignants sur l'enseignement de quatre langues en 5^{ème} année de l'enseignement fondamental.

Concrètement, les observations des pratiques de classe et les entretiens avec les enseignants ont été menés dans trente écoles des Directions Provinciales de l'Éducation de la Mairie de Bujumbura (Directions Communales de l'Education de Mukaza, Muha et Ntahangwa) et Cankuzo (Directions Communales de l'Education de Cankuzo, Gisagara et Kigamba). Ce sont les écoles publiques qui ont été ciblées. Le choix de ces écoles s'est basé sur l'échantillon de commodité (N'da, 2015) ; ce qui a permis de visiter treize établissements de Cankuzo et dix-sept de la Marie de Bujumbura. L'analyse des données est essentiellement qualitative et se fait sur le modèle de Bardin (1997) et d'UNRUG(1974).

3. Résultats et discussion

Les résultats de cette étude portent sur les représentations des enseignants sur le bi-plurilinguisme en classe et le contexte d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue.

3.1. Représentations des enseignants sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue

Les enseignants de 5^{ème} 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 ayant participé à l'enquête. 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.

3.1.1. 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 quatre 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 quatre langues.

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

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

L'analyse du déclaratif des enseignants révèle que les enseignants trouvent que l'enseignement-apprentissage de quatre langues en 5^e 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 chez les apprenants. L'introduction de deux autres langues, l'anglais à partir de la classe de la 3^e année et le kiswahili à partir de la 5^e, vient brouiller les apprenants dont la maîtrise du français était déjà

au stade embryonnaire. Ce qui conduit à la surcharge et à la confusion des langues enseignés dont parlent les enseignants.

3.1.2. Le bi-plurilinguisme comme source de confusion linguistique

Pour mettre en application la recommandation de 2007, issue du discours de son Excellence le Président de la République, 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. Ce dernier 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 quatre langues en 5^{ème} 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, 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 quatre 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 quatre 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 quatre 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. Or, les compétences langagières contribuent pleinement à la réussite des autres disciplines. En conséquence, la situation observée chez les enseignants et les apprenants par rapport aux comportements langagiers conduirait peu à la maîtrise des quatre langues en présence en classe.

3.1.3. Le bi-plurilinguisme comme source de non-maîtrise des langues

L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue se présente chez les enseignants ayant participé à l'enquête comme la source de non-maîtrise des langues en général, et du français l'outil d'enseignement-apprentissage, en particulier. Dans les extraits suivants, les enseignants enquêtés indiquent que l'introduction de quatre langues en 5^{ème} année de l'école fondamentale ne peut pas permettre aux 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 quatre 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 quatre langues. L'apprenant va connaître tant bien que mal toutes ces langues.

Ex. 15 : Il est très intéressant d'enseigner quatre langues. Les langues permettent d'entrer en contact avec les autres. Le souci est que nous ne les maîtrisons pas en même temps. L'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 quatre langues dans les trois 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 être motivés à apprendre 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).

3.1.4. Le bi-plurilinguisme comme fardeau pour les enseignants

Les enseignants de 5^{ème} année des écoles ayant fait l'objet de l'enquête estiment que l'enseignement-apprentissage de quatre langues est un fardeau qui pèse sur eux. Ils estiment

que ce n'est pas rentable d'enseigner ces langues en 5^{ème} année et le font par contrainte. Ils le disent en ces termes :

Ex. 17 : Mon point de vue est que l'enseignement-apprentissage de quatre langues n'est pas rentable. Aucun enseignant de trois premiers cycles ne peut prétendre connaître ces quatre 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 un ordre. 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 pour 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 venus 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. Il se pose la question de savoir finalement à quel moment faut-il introduire les quatre langues dans les classes. Même si le décret n°100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale est sans équivoque à propos de l'introduction de chaque langue dans les classes, il est nécessaire qu'un débat plus large soit mené par les intervenants de l'éducation pour pouvoir trancher le problème d'échelonnement des langues jugé comme source de la non maîtrise des langues.

3.1.5. L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue comme péril du français

Selon le discours des enseignants ayant participé à 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 quatre 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 éprouvent 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^{ème} année. Certains enseignants ont proposé que l'enseignement du kiswahili et de l'anglais commence au 4^e 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 langue d'enseignement. La maîtrise de cette langue est la clé de la réussite des autres cours. Au contraire, l'incompétence dans cette langue d'enseignement-apprentissage constitue des difficultés cognitives tant de l'enseignant que de l'apprenant..

3.1.6. L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue comme obstacle à l'enseignement

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

Ex. 23 : La présence de 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.

Ex. 24 : ...l'utilisation de 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'utilisation des quatre langues par l'enseignant ne me 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^{ème} se fait par un seul enseignant qui n'a par ailleurs ni été suffisamment formé 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^{ème} année traduisent une conception négative de l'enseignement de quatre 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.

3.1.7. Le bi-plurilinguisme comme facilitant l'apprentissage

Le discours des enseignants comprend à part les perceptions négatives, des appréhensions positives. En effet, l'enseignement de quatre langues est vu comme facilité d'apprentissage comme l'indiquent les 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 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'entrer 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. Le regard négatif qu'ont les enseignants sur la présence de quatre langues dans la classe de 5^{ème} année tient plus sur le mécanisme de ce que les psychologues appellent la projection. Étant donné que ce sont les enseignants qui ne maîtrisent pas les quatre langues, ils essaient de montrer que l'enseignement de ces dernières est source de confusion et 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. Malgré le Décret n°100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'École Fondamentale, l'on sent le besoin de redéfinir le moment (quand, quelle classe) d'introduire telle ou telle autre langue en tenant compte des réalités linguistiques scolaires.

3.2. Discussion

Les observations des pratiques de classe ont révélé les conditions d'enseignement-apprentissage défavorables pour l'enseignement-apprentissage des langues entre autres la non-maîtrise des langues par les enseignants, les classes nombreuses, le manque de matériels didactiques et de supports pédagogiques. Ce qui, par conséquent, pourrait justifier cette appréhension négative des enseignants par rapport à l'enseignement-apprentissage de quatre langues en classe de 5^{ème} année. Les pratiques de classe des enseignants dans le cours de français sont influencées par la façon de considérer les langues dans l'enseignement. Comme on le remarque dans les résultats, les enseignants ne semblent pas être disposés à réagir de manière favorable à la présence de quatre langues dans la classe de 5^{ème} année de l'enseignement fondamental. Ils éprouvent des difficultés dans certaines langues en l'occurrence en français, en anglais et en kiswahili. Par conséquent, ils développent des stéréotypes négatifs envers ces dernières.

Cette situation a des répercussions négatives sur les prestations langagières de ces instituteurs qui n'ont pas de formation suffisante en matière de langues. En effet, le profil des enseignants a révélé que la majorité d'enseignants a un diplôme D6¹. La formation initiale de ces derniers est plus orientée vers la psychopédagogie que vers les langues. Par ailleurs, les cours de langues n'ont pas de volume horaire suffisant dans la section pédagogique.

¹ Deux ans de formation pédagogique après le fondamental (le collège).

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) 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.

Conclusion

Les représentations des enseignants sur l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues témoignent en grande partie d'une perception négative de la présence de quatre langues dans la classe de 5^{ème} année de l'école fondamentale. D'un côté, pour nombreux de ces enseignants, l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue est considéré comme 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, peu d'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. Cela a des répercussions sur la maîtrise des quatre langues perçues plutôt plus comme un inconvénient qu'un avantage.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (Ed.). (1994). *Pratiques et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (1997). *Analyse de contenu*, Paris : PUF.
- Bensebia, A. A. (2008). Milieux d'influence et poids des représentations dans la conception des manuels d'apprentissage. *Synergies Algérie* n° 2, 165-176.
- Berger, C. (1998). «Y a-t-il un avenir pour l'anglais ». *Revue internationale d'éducation, Sèvres* : CIEP, 107-117.

Bigirimana, Cl. (2017). *Représentations et attitudes sociolinguistiques du français en milieu scolaire au Burundi*, Thèse de Doctorat/PhD ès Sciences du Langage, Littératures et Cultures, Université de dschang.

Caillaud, S. (2010). Représentations sociales et significations des pratiques écologiques : Perspectives de recherche. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Volume 10 numéro 2, mis en ligne le 29 septembre 2010, consulté le 01 octobre 2021.

Cain, A. & de Pietro, J.-F. (1997). « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? », dans M. Matthey (Ed), 1997b, op. cité, 300-307.

Castellotti, V., et Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Confemen, (2020). *PASEC 2019. Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, en ligneau <http://www.pacec.confemen.org/uploads/2021/01>.

Dabène, L. (1997). « L'image des langues et leur apprentissage », dans M. Matthey (Ed), 1997b, op. cité, 19-23.

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.

Docile, P. (2020). *Développement de l'expression orale en français dans un contexte de français langue d'enseignement en concurrence avec une langue vernaculaire quasi unique : le cas du Burundi*, Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles.

Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. Moliner, P. (Ed.) *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : PUG, 43-58.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.

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 (OIF/AUF).

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.

Muller, N. (1998). « L'allemand, c'est pas du français ! » Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Neuchâtel : INRP-LEP.

N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master professionnel, et son article*. Paris : l'Harmattan.

Nduwingoma, P. (2018). *L'enseignement-apprentissage et l'évaluation des compétences communicatives en français dans des écoles fondamentales*, Thèse de doctorat unique en Sciences du langage. Abidjan : Université Félix Houphouët Boigny.

Perrefort, M. (1997). « Et si on hachait un peu de paille ? Aspects linguistiques des représentations langagières ». Tranel, 27, 51-62.

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

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 » in *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 23, numéro 3, pp. 665–682.

Simbagoye, A. (2015). *Compétences langagières et apprentissage à l'Université du Burundi*. Paris : L'Harmattan.

D'Unrug, M. C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Editions Universitaires.

Annexe

Guide d'entretien

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'enseignement-apprentissage?)
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'enseignement-apprentissage ?)
3. A votre avis, les conditions sont-elles réunies pour réussir l'enseignement des quatre langues ?
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 enseignants et les élèves soient suffisamment sensibilisés sur l'introduction des quatre langues à l'école ?
6. A votre avis, pensez-vous de l'atteinte des objectifs visés par l'enseignement de ces quatre langues sont possibles dans les conditions actuelles d'enseignement ?