

## **LA CRISE SOCIO-POLITIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BURUNDI**

*Clément BIGIRIMANA ; Constantin NTIRANYIBAGIRA et Pierre NDUWINGOMA  
Université du Burundi*

**Résumé :** Le Burundi a, depuis longtemps, connu des crises politico-économiques qui parfois perdurent dans le temps. Ces durs moments ont eu des conséquences sur la vie sociale du pays et surtout dans le domaine de l'enseignement en général et du français en particulier. Mais, avec la crise plutôt les crises répétitives que connaît le Burundi, l'enseignement du français s'est heurté aux diverses difficultés relatives à la qualité des enseignants, au retour des réfugiés venant des pays anglophones, à la pléthore des classes, etc. ce qui ne fait que régresser le niveau de beaucoup de Burundais en français. Cet article, qui ne part que du constat du fonctionnement des langues au Burundi et nourri d'une réflexion sur base d'une recherche documentaire, n'a d'autres objectifs que de montrer les conséquences d'une crise sur le paysage sociolinguistique d'une communauté donnée.

**Mots-clés :** Burundi, crise, enseignement, langue française, représentation.

**Abstract:** Burundi has, for a long time, experienced political and economic crises that sometimes persist over time. These hard times had consequences for the social life of the country and especially in the field of education in general and French in particular. But, with the crisis (not to say recurrent crises) that Burundi has been experiencing, the teaching of French has encountered various difficulties relating to the teachers' quality, the return of refugees from English-speaking countries, to large classes, etc. This brings down the French level of many Burundians. This article, which starts from the observation of the roles that languages play in Burundi and which draws on a reflection based on a documentary research, has no other objectives than to show the consequences of a crisis on the sociolinguistic landscape of a given community.

**Keywords:** Burundi, crisis, education, French language, representation.

### **Introduction**

De prime abord, il importe de souligner la situation géographique du Burundi. Petit pays d'Afrique, le Burundi se trouve à une position charnière entre une Afrique centrale francophone et une Afrique orientale anglophone. Au cours des crises qui ont secoué le Burundi, les réfugiés ont accouru vers la Tanzanie, le Rwanda, le Kenya, l'Ouganda (des pays anglophones) et la RDC (un pays francophone). Le Rwanda constitue également une exception du fait qu'il fut longtemps francophone. Et en situation de retour, des problèmes d'ordre linguistiques se posent, surtout dans l'enseignement. Les classes sont devenues populeuses, les apprenants ne comprenaient pas du tout le français, les enseignants non suffisamment qualifiés sont recrutés pour pallier au manque d'enseignants, etc. La dynamique

diglossique, avec l'entrée du Burundi dans l'EAC, qui promeut l'apprentissage et l'utilisation de l'anglais et du kiswahili, par ailleurs les deux langues de travail de l'EAC, affecte la promotion du français. Ces facteurs font entrave au bon enseignement de la langue française et suscite des représentations sociolinguistiques à l'égard des apprenants qui doivent s'interroger sur l'avenir de telle ou telle langue, collant ainsi des étiquettes à chacune des langues enseignées. Ces genres de comportements vis-à-vis des acteurs de la Francophonie comme de la France ne font qu'agrémenter les représentations et attitudes sociolinguistiques du français par la jeunesse burundaise. Par ailleurs, c'est la jeunesse qui se laisse emporter et récupérer par d'autres courants, mais aussi c'est encore elle qui est plus victime des crises. Un autre exemple est celui des étudiants se réfugiant auprès de l'Ambassade des États-Unis au Burundi lors de la grève des étudiants de l'Université du Burundi survenue en pleine crise postélectorale de 2015 après l'élection de Pierre Nkurunziza à la tête de l'Etat. Par ce geste, il faut comprendre la confiance faite aux États-Unis, donc à la langue anglaise. Ces étudiants cherchaient à se voir offrir des bourses d'études pour les États-Unis d'Amérique où les études ne se dispensent qu'en anglais.

Pour ce qui est du français, il n'est pas une langue africaine. Il a été officialisé dans plusieurs pays africains indépendants pour pallier aux langues nationales, parfois nombreuses, comme au Cameroun où l'on dénombre plus de 200 langues nationales. Ainsi, le français qui a été adopté pour souci de sauvegarder l'unité nationale est parfois mieux compris et parlé voire utilisé couramment dans certains pays africains que les langues nationales. C'est pour cela que Senghor (1962 : 843-844) cité par Ngalasso-Mwatha (2012 : 111) affirmait avec fierté : « [...] nous, politiques noirs, nous, écrivains noirs, nous sentons, pour le moins, aussi libres à l'intérieur du français que de nos langues maternelles. Plus libres, en vérité, puisque la liberté se mesure à la puissance de l'outil : à la force de création. [...] Nos valeurs font battre, maintenant, les livres que vous lisez, la langue que vous parlez : le français, Soleil qui brille hors de l'Hexagone ».

Le français joue ainsi un très grand rôle dans différents secteurs de la plupart des pays africains. Par ailleurs, il connaît bel et bien un essor appréciable à susciter son apprentissage. En effet, selon le rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (2014 :3), « la langue française, 4<sup>ème</sup> langue d'Internet, 3<sup>ème</sup> langue des affaires, 2<sup>ème</sup> langue d'information internationale dans les médias, 2<sup>ème</sup> langue de travail de la plupart des

*organisations internationales et 2<sup>ème</sup> langue la plus apprise dans le monde est une chance qui constitue un atout pour ceux qui la maîtrisent ».*

Cela étant, l'on peut se poser une série de questions : Comment la crise influence-t-elle l'offre de formation dans le domaine des langues étrangères ? Quelle est la situation de la langue française au Burundi ? Comment la jeunesse burundaise se représente-t-elle la langue française ? Quel rôle doit jouer la Francophonie et les instances concernées pour redynamiser l'enseignement/apprentissage du français ?

## **1. Politique linguistique et statut des langues au Burundi**

Avant d'exposer la politique linguistique du Burundi qui se résume dans la loi N°1/31 du 3 novembre 2014, il importe de rappeler brièvement ce que l'on entend par la notion de « *politique linguistique* ». En effet, la politique linguistique est au cœur de plusieurs études en linguistique. Pour circonscrire cette notion et en donner son historique, l'on se base sur Jacques Maurais (1987). Toutefois, il importe de préciser que les notions de *politique linguistique*, *aménagement linguistique* et *normalisation linguistique* sont, en pratique, des termes synonymes. Elles renvoient à la même réalité, celle de décider des usages et des fonctions des langues en présence dans une communauté donnée. Il s'agit d'une procédure qui émane souvent des responsables politiques et qui doit inclure les spécialistes des langues. C'est d'ailleurs ce qu'avance Tollefson (1981) qui propose d'analyser le processus d'aménagement linguistique en se basant sur les caractéristiques structurelles des organismes responsables de la prise de décision ou de la mise en œuvre des politiques d'intervention sur la langue. Par ailleurs, les termes de politique linguistique et d'aménagement linguistique entrent dans le discours linguistique depuis qu'en 1959 le linguiste américain Haugen (1959) a employé l'expression anglaise « *language planning* » pour parler de la situation linguistique de la Norvège. Fishman (1970) va ajouter l'expression « *language policy* » et dès lors, le couple politique linguistique/planification linguistique s'utilise pour désigner l'intervention directe et volontaire du pouvoir politique dans le domaine linguistique. Calvet (1999) définit les deux concepts ainsi : « *Nous considérons la politique linguistique comme l'ensemble des choix consciens effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la planification linguistique comme la*

*recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique ».*

La politique linguistique s'oppose à la planification linguistique en ce sens que le premier terme concerne les décisions prises par rapport aux langues d'un territoire national et le dernier porte sur l'application de ces décisions grâce aux moyens nécessaires. Le concept de planification linguistique implique donc celui de politique linguistique et la réciproque n'est pas possible. En d'autres mots, l'on pourrait formuler une politique linguistique qui ne sera jamais appliquée, auquel cas il s'agit d'une décision symbolique (Calvet, 1999). Mais la planification linguistique suppose qu'il y ait une décision existante à l'égard des langues. Toutefois, « *lorsqu'un État nouvellement indépendant décide de prendre comme langue nationale une langue locale, cette décision sera considérée comme pratique pour autant qu'elle sera suivie d'une planification [...]* » (Calvet, 1999).

Compte tenu de tout cela, l'on peut dire que la loi portant statut des langues au Burundi (2014) n'est qu'une décision symbolique. En effet, cette dernière stipule que « *la langue nationale du Burundi est le kirundi* » (Art.4). Les langues officielles utilisées au Burundi sont le kirundi, le français et l'anglais. Le kiswahili est utilisé comme langue de communication régionale. D'autres langues peuvent être introduites par la loi (Art.5). Cela est une innovation par rapport à la constitution de 2005 où il est fait mention que « *la langue nationale est le Kirundi. Les langues officielles sont le Kirundi et toutes autres langues déterminées par la loi. Tous les textes législatifs doivent avoir leur version originale en Kirundi* » (Art.5). Dans la constitution, la primauté est accordée au kirundi et l'on constate que la langue française, aujourd'hui déclarée officiellement « *officielle* » ne l'était qu'officieusement tout en étant omniprésent. L'anglais au Burundi est une langue des minorités et pour qu'elle jouisse effectivement de son nouveau statut de « *langue officielle* », les efforts à conjuguer impliquent tout le peuple burundais. Par ailleurs, d'autres concepts comme « *aménagement linguistique* » ou « *normalisation linguistique* » sont respectivement proposés par Corbeil (1980a) et Aracil (1965) pour évoquer la politique linguistique. Ainsi, « *[...] la normalisation linguistique [...] consiste à réorganiser les fonctions linguistiques de la société de façon à réadapter les fonctions sociales de la langue à des conditions externes changeantes. [...] Par conséquent, une véritable normalisation ne saurait jamais se borner aux aspects purement linguistiques. [...] Contrairement à ce que quelques-uns imaginent, le remaniement interne* »

*du système linguistique n'est pas le but de la normalisation* ». (Arcil, 1965, repris dans Arcil, 1982)

Dans tous les cas, cette décision intervient pour résoudre des problèmes de communication, sans oublier qu'elle résulte des changements socio-économiques, sociopolitiques mais aussi des autres langues qui s'invitent dans la société concernée. Et la décision linguistique touche tous les secteurs de la vie d'une communauté donnée, c'est-à-dire l'enseignement, l'administration, les médias, les relations internationales, la communication et les instances publiques. Au Burundi, nous considérons comme politique linguistique la loi portant statut des langues au Burundi (*voir supra*). Et comme les langues chinoise et allemande font actuellement partie des langues enseignées au Burundi (du moins dans certaines écoles et plus particulièrement à l'Université du Burundi), la loi est susceptible de changer pour plus de précisions.

De manière générale, une politique linguistique permet de délimiter l'utilisation de la langue ou des langues en présence selon les fonctions qu'elles exercent et selon les domaines d'utilisation, qu'il s'agisse, par exemple des domaines de l'éducation, du travail, de l'administration, du commerce voire de la communication quotidienne. Cela n'est pas une invention récente comme le précise Calvet (2002) : « *depuis quelques années, la notion de politique linguistique est au cœur de nombreuses réflexions et de nombreuses pratiques. Il y a à cela des raisons objectives qui tiennent à des situations linguistiques particulières dans lesquelles les décideurs pensent, à tort ou à raison, qu'il convient de changer soit la forme des langues soit leurs fonctions* ».

Aussi, est-il vrai que chaque cas de politique linguistique constitue presque un cas d'espèce étant donné la diversité des situations sociolinguistiques, sociopolitiques, socioéconomiques et socioculturelles qui conditionnent l'élaboration des politiques linguistiques plus ou moins officielles (Maurais, 1987). Et selon Calvet (1999), la politique linguistique peut se donner comme but d'agir d'une part sur la forme de la langue, c'est-à-dire normaliser la langue nationale et d'autre part les langues, c'est-à-dire définir les rapports entre les langues dans les situations plurilingues. Dans le premier cas, l'intervention porte sur l'orthographe, le lexique et les formes dialectales alors que dans le dernier, il s'agit entre autres, du choix d'une langue nationale parmi plusieurs langues en présence, du choix des langues d'enseignement et de

communication médiatique. Dans une situation multilingue [comme au Burundi par exemple], une décision relative à la politique linguistique porte nécessairement sur le rôle ou le statut d'une langue avec d'autres langues. Autrement dit, la politique linguistique oriente, ordonne et met en relations les langues présentes sur un territoire donné en statuant sur la fonction de chacune d'elles par ordre d'importance.

Mais alors, quelle dénomination retenir parmi les trois, étant donné que toutes ont un même objectif, celui de la mise en place d'un système de régulation des langues présentes dans une communauté donnée pour leur complémentarité ? Et bien que le Burundi fût longtemps monolingue, d'autres langues étaient présentes et parlées à côté du kirundi. Seulement, certaines langues ou du moins la plupart des langues d'une communauté donnée ne sont pas toutes connues des locuteurs. Dans un pays où il n'y a pas obligation de parler telle ou telle langue, la décision politique importe peu pour statuer sur les langues. Néanmoins, une marge doit être établie pour l'harmonisation des usages dans les secteurs variés du pays.

Bref, sans toutefois contourner, ces expressions sont à comprendre dans le sens de la mise en place d'un système linguistique dans lequel les locuteurs concernés, chacun dans la limite de ses compétences linguistiques, se sentent interpellés dans l'usage des langues en présence dans leur société, pour réguler les problèmes de communication tout en montrant la complémentarité entre les langues visées ainsi que leur domaine d'intervention, d'utilisation en fonction de l'intérêt commun en particulier et de la nation en général (Bigirimana, 2017).

Pour terminer ce point, l'on soulignera que le Burundi est un pays exceptionnel en ce qui concerne sa politique linguistique. La population partage dans son quotidien une seule et même langue : le Kirundi. Ici, l'on précise bien dans son quotidien, car il est rare d'entendre des Burundais s'exprimer dans d'autres langues que le kirundi. Pourtant, le français, l'anglais, le kiswahili sont aussi présents de même que d'autres langues. L'usage de ces derniers est limité. Des limites parfois d'ordre individuel. En effet, les compétences linguistiques et communicatives des Burundais sont limitées. Le kirundi est appris dès la naissance et est alors langue maternelle et nationale. Tandis que les autres langues sont apprises tardivement à l'école par certains locuteurs<sup>1</sup>. Cela étant, le Burundi a tout de même statué sur toutes ces

---

<sup>1</sup> Ici, l'adjectif « certain » est employé pour signifier que les autres langues s'apprennent à l'école qui n'est pas fréquentée par tous les Burundais. Il ressort de cela que peu de Burundais sont scolarisés, donc que peu de Burundais accèdent aux autres langues, souvent qualifiées d'élite.

langues, en laissant une ouverture. Les quatre langues (kirundi, kiswahili, français et anglais) qui étaient utilisées jusqu'ici sans aucune réglementation ont connu leurs statuts grâce à la loi N°1/31 du 3 novembre 2014 portant statuts des langues au Burundi. Elle vise à mettre de l'ordre dans le paysage linguistique burundais, tout en faisant de l'anglais une langue officielle et d'enseignement. Le Burundi qui est francophone tend à l'anglophonie. Et, depuis l'entrée du Burundi dans l'EAC, l'anglais et le kiswahili sont obligatoires dès la première année du primaire. Cela étant, la nouvelle loi met sur pied d'égalité le kirundi, le français et l'anglais, toutes trois appelées à être langues officielles de ce pays.

Néanmoins, plus récemment, le Décret n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'École Fondamentale vient répondre à l'une des recommandations principales de la politique linguistique. Grossièrement, le Décret fixe à quatre les langues qui doivent être enseignées à l'École Fondamentale : le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili (Art.1). Parmi les langues enseignées dès la 1<sup>ère</sup> année, le kirundi est la langue d'enseignement des deux premiers cycles, le français à partir du 3<sup>ème</sup> cycle. Cependant, le cours de Mathématiques est enseigné en français à partir de la 4<sup>ème</sup> année, donc une année avant que l'enseignement en français ne commence, tandis que les cours de sciences humaines, entrepreneuriat, arts et EPS continuent de se donner en kirundi même après le second cycle du Fondamental normalement se déroulant en français (Art. 4,5 et 6). Enfin, l'anglais et le kiswahili sont des langues enseignées respectivement à partir de la 3<sup>ème</sup> et de la 5<sup>ème</sup> année (Art.7 et 8). Une porte reste ouverte pour l'anglais qui pourrait devenir une langue d'enseignement « *pour les écoles où les conditions exigées sont remplies* », ces conditions étant précisées par une Ordonnance ministérielle à venir (Art.2).

## **2. Représentation et enseignement du français**

La notion de représentation est très influente dans l'enseignement/apprentissage. Les concepts de pédagogie et de didactique sont complémentaires. Ils sous-entendent la notion de classe où des interactions d'enseignement/apprentissage s'opèrent. Loin de donner les définitions y relatives, l'on peut dire simplement que la didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage alors que la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain. La didactique est fortement ancrée dans sa discipline, la pédagogie traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes. Celles-ci renvoient à l'image de

l'enseignant dans sa classe. La didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques d'élèves en classe. Cette dernière s'attache au fonctionnement de la classe dans son ensemble, pas seulement aux savoirs. Elle s'intéresse aussi aux modes de relations entre les individus, à l'environnement et aux conditions de travail dans le processus d'apprentissage. Elle s'adapte aux multiples évènements pouvant survenir dans une classe. C'est à ce niveau que les représentations apparaissent et doivent être prises en considération pour tout processus d'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, les représentations dans l'enseignement/apprentissage (ici du français) peuvent être la conséquence de la situation sociopolitique du pays concerné. Une langue enseignée par un ressortissant d'un pays instigateur des troubles dans un autre pays n'est pas facilement assimilée par les apprenants. Ces derniers se forgent d'autres images de mépris, de rejet voire de négation de l'enseignant, ce qui se répercute sur l'enseignement/apprentissage en général. Également, dans une situation de crise, les apprenants, instables psychologiquement, ont l'esprit concentré sur le danger qui les guette et non orienté vers l'excellence dans les apprentissages. Le fait qu'il y a des classes souvent perturbées en pleine leçon par des arrêts incessants suite à la guerre, l'abandon des classes pendant un certain temps, l'arrestation de certains enseignants devant les apprenants, la disparition des enseignants, etc. tout cela fait que des matières ne sont plus bien assimilées. Parfois, l'enseignant de la discipline (ici le français) peut être changé plusieurs fois au cours d'une seule et même année, ce qui ne manque pas de conséquences sur l'enseignement/apprentissage en question. En effet, chaque enseignant a sa propre façon de gérer et de motiver sa classe au-delà des méthodologies officielles et générales. Une telle situation joue parfois en défaveur de l'apprenant qui ne fait que subir des conséquences de la guerre. À noter que la mise en pratique des acquis n'est pas évidente en situation de crise, surtout dans le domaine des langues, où il arrive que le locuteur de telle ou telle langue se réfugie dans un pays où cette langue n'est pas d'usage courant. Ici, l'on peut donner l'exemple des Burundais francophones qui, une fois en Tanzanie anglophone perdent les repères de la langue française. Ils sont contraints d'apprendre la langue du pays hôte, ce qui est par ailleurs un bon signe d'intégration et de conformisme à la société d'accueil.

Ainsi, dans une pareille situation, les apprenants prendront conscience des mécanismes des représentations (des langues) mis en œuvre lorsqu'ils en font l'usage. Il faut également

insister sur le fait que l'apprentissage d'une langue implique toutes les dimensions cognitives, sociales et culturelles de l'apprenant. Le travail sur les représentations en classe, surtout en situation de crise, s'avère alors essentiel. C'est une issue incontournable pour l'étude des mécanismes propres à l'apprenant afin d'appréhender l'Autre et la situation alors présente : ce sont des mots riches en connotations qui peuvent prendre forme, se transformer et se transmettre à travers la communication et peuvent être influencées par la configuration situationnelle et conversationnelle. Si un certain consensus se dessine aujourd'hui sur le caractère central de représentation en psychologie cognitive, de larges divergences persistent en revanche en ce qui concerne la nature des représentations, leur organisation, leurs modes de fonctionnement (Bloch et al., 2002).

Pour rappel, quelques principes fondamentaux sont prônés par des spécialistes en sociolinguistique, en didactique des langues et en analyse des représentations sociales des langues (Castellotti et Moore, 2002 ; Moore, 2001 ; Calvet, 2000 ; Dabène, 1994). L'examen des représentations qui circulent autour des langues qui s'enseignent et s'apprennent est fondamental car à travers cette étude, les représentations latentes chez les apprenants pourraient être mobilisées, ce qui permettrait tout d'abord de les connaître, d'être conscient de leur existence. Ultérieurement, des discussions vis-à-vis de leur pertinence seraient possibles et des aménagements pourraient enfin être proposées lorsque de telles représentations sont superficielles ou trop stéréotypées. En suivant ces fondements, étant donné que les représentations sociales guident en quelque sorte les attitudes et/ou les comportements des apprenants par rapport aux langues, il serait intéressant de se concentrer sur les images favorables relatives à la langue française pour motiver davantage les sujets didactiques dans leur apprentissage.

L'enseignement du français ou de toute autre discipline en situation de crise ne peut pas se passer de la question des représentations qui dictent généralement les dimensions didactiques et pédagogiques. Ces dernières supposent le processus de l'enseignement/apprentissage.

En principe, dans le contexte burundais, pour que le français, langue d'origine étrangère, fonctionne et transparaisse dans le quotidien des Burundais, il faut que, par le biais de l'école, ils se l'approprient, qu'ils l'intègrent dans leur vie, qu'elle fasse partie intégrante de leur identité, qu'ils la promeuvent dans la sous-région, qu'ils la fassent « leur » malgré les

difficultés qu'affiche le français pour sa maîtrise pour enfin faire d'elle une langue de communication courante au Burundi au-delà des crises de tout genre devenues monnaie courante au Burundi. Ledit processus fait appel plus à l'objectivité et plus ou moins à la subjectivité (représentation). Il s'agit d'un lieu complexe des contenus à enseigner et des connaissances à faire acquérir moyennant tous les paramètres et les enjeux que cela suppose.

Aussi, étant donné qu'en situation de crise les gens vont et viennent dans tous les sens, le contact des langues et cultures est inévitable. Pour cela, Dabène (1994 :79) souligne que « tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère par le biais du linguistique ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus moins marquée de subjectivité ». Cela est par ailleurs en rapport avec l'enseignement/apprentissage de plusieurs langues qui s'avère indispensable à l'heure actuelle, l'heure des migrations, l'heure des métissages, l'heure de la mondialisation, comme le fait remarquer Martinet (2008) « *dans le monde d'aujourd'hui, les gens cultivés et les spécialistes de tous ordres sont amenés à apprendre à lire, sinon à parler, plusieurs langues. On comprend qu'une langue étrangère qui est apprise et pratiquée par les classes les plus influentes d'une nation puisse cesser d'être une langue étrangère et devenir une langue commune qui finalement éliminera, par dialectisation et émiettement, l'ancienne langue nationale* ».

Ainsi, partant du principe que l'école est considérée comme une institution essentielle dans la société actuelle, son rôle est tout d'abord, de transmettre des connaissances. Ensuite, l'école est un lieu de la socialisation et de construction des pensées identitaires et subjectives. Et pour l'étude des représentations sociolinguistiques, l'école est un terrain non négligeable. En effet, selon Tabi-Manga (2000 :200), « *l'école est le lieu social où prioritairement on mesure soit l'efficacité d'une politique de réforme linguistique engagée par un État, soit sa volonté de s'engager dans cette démarche* ». Il ne s'éloigne pas de Bourdieu (1982 :36) en ce qui est de l'importance de l'école comme « *un lieu de transmission, d'imposition des normes dominantes et de valorisations des langues officielles* ». Ici, il faut rappeler que le français est depuis plusieurs années une des langues officielles du Burundi, en principe la langue officielle du Burundi, vue ses fonctions et son omniprésence dans la sphère sociolinguistique burundais.

L'école alors entend garantir à tous les apprenants un niveau reconnu de réussite scolaire, participer à la construction identitaire, assurer l'apprentissage et le développement par les élèves de savoirs, de savoir-faire et de dispositions nécessaires pour s'intégrer dans un contexte social donné. Et c'est à travers les pratiques langagières que l'on peut bien se rendre compte de l'effet de l'enseignement/apprentissage de langue. Lahire (1993), dans sa réflexion sur les pratiques langagières, pense que les pratiques langagières scolaires appartiennent à un espace de pratiques sociales, historiquement déterminé, où dominent les formes scripturales y compris à l'oral et où se construit un rapport au langage qui le constitue comme objet d'étude, y compris dans les interactions quotidiennes. Ainsi, pour Lahire (1993 :190), « *l'école est [...] le lieu stratégique où l'on tente de rendre les êtres sociaux conscients du langage, en multipliant les angles d'attaque du langage perse grâce à des métalangages construits à cet effet, en pratiquant un travail systématique sur la langue au moyen d'exercices, de questions et de corrections sans cesse répétés, lieu où l'on essaie de transformer du même coup les pratiques langagières 'quotidiennes', 'spontanées', 'ordinaires' de ceux qui n'entretiennent pas le même rapport au langage* ».

Par conséquent, il est remarquable que les institutions scolaires constituent un terrain privilégié où s'affrontent les partisans de différentes idéologies, alors lieu de productions des représentations. Du fait, le choix des langues et des programmes à enseigner est nécessairement déterminé par des fondements idéologiques, mais aussi la situation sociopolitique sans oublier le contexte international et/ou l'importance ou la place de telle ou telle langue sur la scène internationale et le marché du travail. Raison pour laquelle, les langues et les politiques éducatives sont complémentaires. C'est à travers l'éducation, que l'enseignement et la promotion de la langue et de la culture (ici françaises) seront envisagés comme l'expression d'une puissance politique. Il découle de cette optique que la politique linguistique éducative doit mettre en lumière le rôle que l'éducation aux langues doit jouer pour participer à la construction identitaire d'une société en crise, comme le Burundi pour le présent article.

### **3. L'enseignement en période de crise et les représentations**

D'emblée, il faut éclaircir la notion de l'enseignement. Celle-ci, plus complexe que l'on ne le croit, fait appel à plusieurs situations. En effet, par exemple en situation de crise, il y a plusieurs comportements à apprendre et à adopter soit par le biais du camp adverse, soit par son propre cas. Au-delà de tout enseignement, il y a des prérequis, du déjà-là, connaissances de base, savoir initial, etc. Pourtant, les représentations en didactique diffèrent d'une discipline à une autre. Pour cela, la didactique suppose le « quoi enseigner » (le contenu). Au-delà du contenu, d'autres paramètres concourent à la réussite de cette activité (didactique). Les contenus à enseigner véhiculent autant de représentations sur plusieurs plans : organisation, message véhiculé, la quantité de l'information, le contexte d'apprentissage, etc. Ainsi, Robert (2012 :21), parlant de la complexité de l'enseignement, s'exprime en ces termes : « *Du côté enseignants, on sait bien qu'enseigner n'est pas seulement une affaire de connaissances disciplinaires, ni même d'adaptations aux programmes scolaires (pas toujours immédiates cependant), et que l'expérience n'est pas « tout ». Mais les didacticiens rencontrent d'autres difficultés – certains professeurs se demandent même qui sont ces donneurs de leçon, isolés dans leur tour d'ivoire, qui prétendent marcher sur leur platebande sans en avoir à assurer le quotidien – ce quotidien qui ne peut qu'échapper à ces « intrus ». C'est la question de l'implication des didactiques dans les pratiques effectives qui est alors en jeu ».*

Par ailleurs, il faut bien noter qu' « *en didactique, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas* » (Cohen-Azria, 2010 : 195). Celui-ci même (2010 :95), avance que « *si donc, dans une acception large, l'enseignement peut être défini comme la mise en relation, par le biais d'un tiers, de contenus (savoirs, savoir-faire, compétences, ...) avec des sujets afin que ceux-ci s'en emparent, la perspective plus spécifique des didacticiens envisagera l'enseignement comme l'ensemble des activités déployées par les enseignants, directement ou indirectement, afin qu'au travers de situations formelles, des élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'en emparer de contenus spécifiques (prescrits par l'institution, organisés disciplinairement ...)* ».

Partant de cette définition, l'on peut dire qu'en situation de crise, les *contenus* ne sont plus respectés à la lettre, les *enseignants* ne sont pas dynamiques, la *situation d'enseignement* n'est plus normale. Il s'agit d'une situation de crise où tout est à réinventer. La crise représente et est un moment d'instabilité de tout genre : sociale, économique, politique, psychologique, etc. ce qui influe sur le processus d'enseignement/apprentissage mais aussi sur le niveau des acquisitions. S'agissant de l'apprentissage des langues, et plus particulièrement du français, il est question des représentations linguistiques. Ces dernières sont censées se transformer en représentations de l'apprentissage qui aborde le monde autrement en donnant des orientations raisonnées et objectives qui viennent corriger celles subjectives. L'enseignant est alors invité à partir du déjà-là des apprenants pour aboutir au non encore-là.

Dans l'activité didactique, le but n'est pas alors l'éradication des représentations qui seraient fallacieuses et néfastes car il n'est guère possible de penser sans représentations, ni même de les transformer en d'autres qui seront justes et favorables, mais d'amener les élèves à faire émerger leurs représentations et de les travailler afin d'en mieux connaître la nature, la relativité, la contextualité afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentations de soi et du monde en mouvement. Pour cela, Zarate (1983) pense qu'il « *serait vain de vouloir combattre [les préjugés] en apportant plus de connaissances, plus d'information* ».

Plus particulièrement, la didactique des langues recouvre un ensemble de représentations dans la mesure où la langue est imputable à la culture et à la société qui la parle. En apprenant une langue, l'on apprend aussi une culture. L'enseignement d'une langue doit donc tenir compte de la composante linguistique et socioculturelle de la communauté concernée. La première permet de développer les quatre compétences à savoir la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite. La deuxième a pour but de faire connaître les éléments de la culture. Dans cette logique, certains auteurs affirment que « pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation ». C'est pour cette raison que selon Castellotti et Moore (2002 :9), « *en didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et*

*l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues ».*

De ce qui précède, il en découle que l'activité didactique est exigeante sur divers aspects. Les connaissances à faire acquérir doivent tenir compte des conceptions déjà détenues par les apprenants en termes de représentations. Par ailleurs, selon Cohen-Azria (2010 : 195), « prendre en compte cette notion de représentation modifie la définition de l'enseignement : il ne peut plus être conçu comme un simple apport de nouvelles connaissances puisque l'élève intègre ces nouveaux éléments en fonction de ce qu'il connaît déjà. L'enseignement consisterait plutôt à amener le sujet apprenant à une réorganisation intellectuelle, c'est-à-dire à une transformation de ses modes de pensée. Les représentations étant fonctionnelles pour chacun d'entre nous, les ignorer dans l'enseignement pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages ».

Cela étant, le jeune burundais, en embrassant la formation universitaire, surtout dans le domaine des langues, a déjà un préconçu de l'enjeu des langues. Il peut refuser de faire langue et littérature françaises et opter pour langue et littérature anglaises pour la simple raison que les USA sont une puissance mondiale. Il s'agit des représentations du monde et des illusions qu'il se fait pour son avenir. Cela étant, le monde de représentations est de loin différent de la réalité. Néanmoins, les apprenants qui viennent acquérir des connaissances pour leur avenir professionnel, ont déjà en eux-mêmes, les différentes professions (débouchés) qui les attendent. Également, ils viennent avec des représentations sur des savoirs en jeu, et malheureusement, ces représentations persistent souvent après les enseignements, ce qui, parfois, donne lieu à des contestations ou à la remise en question des connaissances acquises.

La prudence dans l'activité didactique s'impose alors compte tenu de ce que les représentations génèrent. Le sujet apprenant peut disposer des connaissances erronées qu'il faudra corriger et redresser au fil de l'enseignement/apprentissage. Ici, l'enseignant doit savoir orienter l'apprenant sans pour autant le réprimander pour ne pas susciter en lui d'autres formes de représentations qu'il a des enseignants. Par ailleurs, un apprenant ayant en tête des représentations négatives sur l'enseignant, la matière assurée par celui-ci ne sera pas bien

assimilée par l'apprenant. C'est le vrai danger que rencontrent les apprenants dans l'enseignement supérieur où ils ont déjà entendu dire des choses pas agréables de certains enseignants. Ces représentations non fondées conduisent à l'échec de l'apprentissage et peuvent aller jusqu'à détruire la personnalité de l'apprenant concerné. Pire encore, les représentations que l'on se fait d'une langue peuvent être liées à l'histoire du pays de la langue en question. Nous pouvons prendre l'exemple (pour le cas du Burundi) de l'origine de la langue française qu'est la Belgique (depuis 1916) qui est aussi l'ancienne puissance coloniale. Également, ayant expliqué plus haut que le politique se mêle aux politiques linguistique et éducationnelle, les accusations que le Burundi accole à la Belgique voire à la France pour ce qui est de l'actuelle crise peuvent avoir des retombées négatives sur l'enseignement/apprentissage de la langue française et pour l'enseignant et pour l'apprenant. Un autre cas illustratif que l'on peut citer, et nous espérons que le Burundi n'ira pas jusque-là, est celui du Rwanda voisin qui a tourné le dos à la France (pour des raisons politiques) donc à la langue française. La norme de cette dernière n'était plus de rigueur, ce qui occasionnait sa dénaturation. Cela a poussé la jeunesse au désintérêt de la langue française au profit de l'anglais. Il s'agit là des conséquences de crise à l'enseignement de la langue française.

#### **4. Les crises socio-politiques et l'avenir du français au Burundi**

La situation de crise joue sur l'état et l'avenir du français dans un pays donné. L'état suppose les formes sinon les variétés du français qui sont parlées. Il s'agit soit du français normé ou hors normes, du français qui se conforme aux règles de l'Académie française. Par exemple, dans plusieurs pays francophones africains, le français s'enseigne et se parle aux accents variés selon les langues nationales prédominantes et qui ont ainsi forgé leurs cordes vocales. Cela fait que certains locuteurs de la langue française ont du mal à se faire comprendre dans certaines régions, sans évoquer les difficultés qu'ont les français de souche à comprendre les locuteurs africains et vice versa. En cas de crise, alors de migration ou d'exil, les habitudes du français changent. Certains locuteurs perdent leur français suivant les pays d'accueil (par exemple les pays anglophones comme la Tanzanie, le Kenya, l'Ouganda, etc.), d'autres se retrouvent avec un français déformé, c'est-à-dire un français hors normes, ce qui engendre un sentiment d'insécurité linguistique. Pour cela, Nzessé (2010) décrit le français d'Afrique en ces termes : « *Lorsqu'on observe la langue française dans la pratique linguistique quotidienne de la jeunesse africaine [...], on conclut aisément que cette langue est en*

*insécurité, ses locuteurs aussi. C'est une langue affaiblie : un vocabulaire restreint ; un usage approximatif des marques grammaticales. Plus grave encore, c'est une langue dénaturée [...] ».*

Ainsi, le phénomène de l'insécurité linguistique est alors plus observable chez les locuteurs africains du français. Il est aussi le plus caractéristique des locuteurs en situation de crise ou d'exil. Souvent, le français dans de telles situations est une langue qui se trouve mixée aux langues locales et dont sa saveur d'origine n'est plus comme avant. La norme n'est plus respectée et ses locuteurs en situation d'insécurité linguistique le ressentent en s'exprimant, raison pour laquelle ils cherchent à se conformer à la norme fixée. Dans ce sens, Francard (1993 :6) élabore une définition de ce phénomène sur base des études de Labov en ces termes : « *Il y a insécurité linguistique lorsque le locuteur a, d'une part, une image nette des variations légitimes mais que, d'autre part, il a conscience de ne pas s'y conformer en tous points. La sécurité est par contre assurée quand l'usager conforme naturellement ses énoncés à la norme (et aussi dans le cas où il ne le fait pas, mais sans qu'il n'ait une conscience nette de déroger à une règle) ».*

Et pour ce qui est de la norme, Eloy (1993 :105) fait remarquer que « *la norme figure toute la langue, ou « l'essentiel de la langue », et cette conception porte en elle-même une idée d'insécurité linguistique : représentée stable, invariante, finie, elle est par définition inaccessible dans sa complétude. Autrement dit, on n'est jamais tout à fait en règle avec cette loi-là et on ne peut que craindre toujours* ».

Pour ce qui est du Burundi, l'on peut dire que depuis les années 80-90 le niveau du français a beaucoup baissé (Bigirimana, 2017). Le français est en régression. Il y a eu beaucoup de réformes au niveau des programmes du français et le niveau des locuteurs burundais en français a beaucoup baissé. Cela est dû sans doute aux diverses réformes qu'il y a eu, mais également à certaines circonstances endogènes. En effet, les crises répétitives ont influencé l'exécution des programmes d'enseignement et ont eu comme résultat la pléthore des classes ce qui, pratiquement, ne facilite pas l'enseignement/apprentissage des langues en général et du français en particulier. Cela engendre des problèmes au niveau de la transmission et se répercute sur tous les cours et non seulement sur le français, mais s'agissant de ce dernier, il a beaucoup régressé encore.

Par ailleurs, l'état d'une langue donnée fait penser à son avenir. Ainsi, au Burundi, l'avenir du français est difficile à prédire. En situation actuelle, avec la loi portant statut des langues au Burundi (2014) qui accorde aux trois langues dont le kirundi, le français et l'anglais le statut de langue officielle ne montre pas clairement l'avenir du français. L'on peut penser qu'il y aura des moyens qui seront alloués soit à la promotion du français, soit à la promotion du kirundi, soit à la promotion de l'anglais. Un engagement de certains organismes comme l'OIF, le Commonwealth et l'Académie Rundi<sup>2</sup> pourra marquer la différence pour la promotion et donc l'avenir de la langue concernée. Il faudra probablement avec l'émergence de langue comme la langue chinoise dans le paysage sociolinguistique non seulement du Burundi mais aussi du monde et du phénomène de la mondialisation, repenser le français et l'anglais qui semblent être en concurrence et qui ne vont pas sans doute garder le quasi-monopole dont ils ont aujourd'hui. Et l'on peut avoir peur que le kirundi n'embattît probablement au détriment de ces autres langues.

Le constat est que l'usage du français au Burundi est incertain, si l'on se réfère à la manière dont les étudiants parlent et écrivent le français à l'université. Par ailleurs, à ce niveau, c'est évident qu'il y a une nette régression par rapport aux décennies passées pour des raisons très diverses. Certainement, les longues années de crise y sont pour quelque chose. Et avec le recul de la qualité du système éducatif d'une manière générale, l'enseignement de la langue française et son apprentissage en ont subi les conséquences. Il est alors temps sinon urgent que l'enseignement/apprentissage du français s'améliore et qu'on améliore non seulement la qualité et la quantité des manuels pédagogiques mais aussi les compétences des enseignants du français. Les enseignants de langues et leurs compétences ont beaucoup régressé dans ces dernières années ou ces dernières décennies. Donc, des efforts particuliers sont à faire pour promouvoir le français, l'anglais ou le kirundi ; pour améliorer la formation des enseignants de langues ; pour augmenter et améliorer les ressources documentaires et humaines afin de sortir de cette crise de l'enseignement/apprentissage de la langue française ou d'autres langues.

---

<sup>2</sup>En date du 25 août 2014 a été décrétée la loi n°100/188 portant création, organisation et fonctionnement de l'Académie rundi. Il s'agit d'une Institution, à l'image de l'Académie française, chargée de réguler l'usage du kirundi.

## **En guise de conclusion**

Le français est enseigné au Burundi de la maternelle à l'université. Malgré cet état, cette langue demeure le prestige des intellectuels. Et les crises répétitives n'ont fait que réduire le nombre de locuteurs du français ainsi que leurs compétences au Burundi. Néanmoins, l'on constate sur terrain que le français est plus préféré dans plusieurs domaines de la vie et dans les diverses situations de la vie courante des Burundais de par sa longue cohabitation au côté du kirundi, en plus de ses statuts cumulés par rapport aux autres langues du paysage sociolinguistique burundais. Il y a alors un attachement certain à la langue française véhiculé par des représentations positives au fonctionnement social de ladite langue et favorisé par la politique linguistique.

Pour la réussite de l'enseignement/apprentissage du français au Burundi et pour des fins de visibilité et d'usage compétent du français, il importe de revoir le système éducatif burundais du primaire au supérieur, surtout en termes d'effectifs. Devant les masses d'élèves ou d'étudiants, l'enseignement des langues, du français en particulier se trouve démunie. Le matériel didactique inadéquat et des enseignants peu ou non qualifiés n'ayant pas bénéficié pour la plupart d'une bonne formation linguistique, en littérature et en didactique du français pour enseigner les différents aspects de la langue : la grammaire, l'orthographe, la littérature, le vocabulaire, l'oral, l'écrit, la lecture, etc. mais aussi des enseignants occasionnels voire opportunistes de français au profit des crises constituent un défi. L'enseignant de français en général éprouve lui-même des difficultés de français, lui-même ne pratiquant pas cette langue qu'à l'école, ce qui sous-entend les résultats attendus.

Par ailleurs, il faudrait noter que certains aspects du contexte actuel burundais (surtout l'enseignement/apprentissage) nourrissent ainsi le sentiment de confiance dans la place incontournable du français au Burundi avant le changement de sa planification linguistique qui n'est pas brusque. Sur le plan sociétal, l'officialisation de la langue anglaise au côté du français et du kirundi est loin d'être une réalité tant que le français dans les institutions et les entreprises publiques et privées reste la « seule » langue officielle. Le français est à la fois langue d'enseignement et enseignée ce qui lui confère du poids par rapport aux autres langues du paysage sociolinguistique burundais.

Enfin, le rôle de l'OIF dans les pays en situation de crise devrait être non remarquable pour redynamiser l'enseignement/apprentissage de la langue française en initiant des programmes et des projets mettant en avant l'usage et la promotion de la langue française, mais aussi en soutenant les efforts déployés par les pays concernés dans ce sens. Dans ce sens, en ce qui est du Burundi, un pacte linguistique avec un plan d'action a été signé entre le Burundi et l'OIF à la marge du sommet des chefs d'États et de Gouvernements à Dakar fin 2014 pour ce qui est de la place et de l'usage de la langue française.

Ce pacte linguistique s'est terminé en fin 2018 et il serait nécessaire qu'un autre pacte soit conclu pour appuyer le Burundi dans la mise sur pieds d'un aménagement linguistique cohérent, en insistant sur le français qui est en crise malgré sa longue date de présence et d'utilisation au Burundi.

### **Références bibliographiques**

- ARACIL, L. Vincent 1965. *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*. Perpignan, IRSCE : Centre universitaire de Perpignan.
- BIGIRIMANA, Clément 2017. *Représentations et attitudes sociolinguistiques du français en milieu scolaire au Burundi*, Thèse de Doctorat/PhD, Université de Dschang, Cameroun.
- BLOCH, Henriette et al. (dir.) 1993. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- CALVET, Louis-Jean, 1999. *Pour une écologie des langues du monde*, Hachette, Paris.
- CASTELLOTI, Véronique et MOORE, Danièle 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastelottiMooreFR.pdf.>, consulté le 13/10/2016 à 9h23.
- COHEN-AZRIA, Cora 2010. « Représentations ». In REUTER Yves (éd.) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* : 195-206. Bruxelles : De Boeck.

CORBEIL, Jean-Claude 1980. *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal : Guérin, Collection « Langue et Société ».

DABÈNE, Louise 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

DIOUF, Abdou et NKURUNZIZA, Pierre 2014. *Pacte linguistique OIF-Burundi 2015-2018*. Dakar : Sénégal.

ELOY, Jean-Michel 1993. « L'insécurité en français monolithique ou quel est le salaire de la peur ». In Michel Francard (éd.). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Volume 1. Louvain-La-Neuve : Belgique.

FISHMAN, Joshua Aaron 1971. *Sociolinguistique*. Paris : Nathan.

FRANCARD, Michel 1993. « Norme ». In Moreau, Marie Louise, *Sociolinguistique : concepts de base*. Liège : Mardaga.

LAHIRE, Bernard 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

MARTINET, André 2008. *Éléments de linguistique générale* (5è éd). Paris : Armand Colin.

MAURAIS, Jacques (Dir.) 1987. *Politique et aménagement linguistiques*. Québec : Conseil de la langue française.

NGALASSO-MWATHA, Musanji 2012. « Le français et la francophonie en Afrique » in *Francophonie et plurilinguisme*, ArenaRomanistica N° 11, pp. 108-137, University of Bergen.

NZESSIONG, Ladislas 2010. « Insécurité linguistique. Quelle langue française pour quel avenir de la jeunesse africaine francophone ? Propositions théoriques pour la sécurité du français et partant celle de cette jeunesse : le cas du Cameroun », in *Intel'Actuel – Revue de lettres et sciences humaines*, N° 09, pp.33-50, Université de Dschang.

OIF 2014. *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.

RÉPUBLIQUE DU BURUNDI 2014. *Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi*. Bujumbura : Cabinet du Président.

RÉPUBLIQUE DU BURUNDI 2014. *Loi n°100/188 du 25 août 2014 portant création, organisation et fonctionnement de l'Académie rundi*. Bujumbura : Cabinet du Président.

ROBERT, Aline 2012. « La recherche en didactiques des disciplines : une nécessité actuelle ? », in *Les didactiques en question(s)* : 21-32. Bruxelles. De Boeck.

TABI-MANGA, Jean 2000. *Les politiques linguistiques du Cameroun – Essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala.

TOLLEFSON, James W. 1981. « Centralized and Decentralized Language Planning », *Language Problems and Language Planning*.

RÉPUBLIQUE DU BURUNDI 2014. *Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi*. Bujumbura : Cabinet du Président.

RÉPUBLIQUE DU BURUNDI 2018. *Constitution de la République du Burundi*. Gitega : Burundi.

RÉPUBLIQUE DU BURUNDI 2018. Décret n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'École Fondamentale. Bujumbura : Cabinet du Président.

ZARATE, Geneviève 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, CREDIF/Essais.