UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Les facteurs d'incompréhension des signes diacritiques indiquant la tonalité et/ou la quantité vocalique dans les écoles secondaires du Burundi : Cas de quatorze écoles de la Commune de Musigati

Nsengiyumva, Jean Marie

2018-05
UB, FLSH
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/106

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

i



FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT DE LANGUES ET LITTERATURES AFRICAINES

LES FACTEURS D'INCOMPREHENSION DES SIGNES DIACRITIQUES INDIQUANT LA TONALITE ET/OU LA QUANTITE VOCALIQUE DANS LES ECOLES SECONDAIRES DU BURUNDI :

Cas de quatorze écoles de la Commune de Musigati

Par

Jean Marie NSENGIYUMVA

Sous la direction de:

Dr Pascal TUYUBAHE

Mémoire présenté et défendu Publiquement en vue de l'obtention du grade de Licencié en Langues et Littératures Africaines.

Bujumbura, mai 2018

DEDICACE

A toi cher regretté père Aloys BAYAKAREMA;

A toi ma mère Angèle NDARURINZE;

A toi ma Femme Consolatte NDAGIJIMANA;

A vous chers Frères Samson MINANI, Jean Faustin NIYIBIZI et Gervais MIBURO et Sœurs Marie Louise BAYAKAREMA;

A mes enfants Médiatrice IRANKUNDA, Hugo-Michel NSENGIYUMVA et Olga Gaëlla IZIGIRE;

A toutes mes connaissances.

Je dédie ce mémoire

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous reconnaissons que plusieurs personnes ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Qu'il nous soit donc permis de les remercier.

Beaucoup plus par conviction que par formalisme, nous exprimons notre profonde gratitude au Professeur TUYUBAHE Pascal qui, en dépit de ses multiples obligations, a de prime abord accepté de guider avec compétence et dévouement nos pas dans la recherche. Ses encouragements, ses remarques, ses conseils et directives nous ont été très profitables.

Nous remercions aussi tous les éducateurs qui ont contribué à l'édification de notre personnalité depuis l'école primaire jusqu'à la fin de nos études supérieures.

Ma mère qui ne saura jamais lire ce que nous avons écrit certes, mes frères et sœurs ; pour votre courage et espérance recevez les remerciements du fils et du frère.

Chers amis, vous qui avez été notre bâton durant les moments cruciaux ;
Vous tous qui avez allumé notre espoir au moment où nous le savions éteint ;
Vous qui avez fait notre bonheur et avez partagé notre malheur ;

A tous, nous exprimons nos vifs remerciements, notre dette de reconnaissance.

Jean Marie NSENGIYUMVA

SIGLE ET ABREVIATIONS

ANADIL : Atelier National de Didactique des Langues

B.E.E.T : Bureau d'Etudes de l'Enseignement Technique

B.E.P.E.S : Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Secondaire

B.E.R : Bureau d'Education Rurale

D.F : Domaine de Formation

E.K.S : Enseignement du kirundi au secondaire

ECOFO : Ecole fondamentale

ENS : Ecole Normale Supérieure

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

L.L.Afr.: Langues et Littératures Africaines

Lic. : Licencié

LM : Lettres Modernes

N. : Ntahokaja

N.F : Niveau de Formation

PELA : Programme d'Enseignement des Langues Africaines

R. : Rodegem

SCB : Scientifique B

SDTQ : Signes Diacritiques indiquant la Tonalité et/ou la Quantité vocalique

RESUME

Les enseignants et les élèves des écoles secondaires éprouvent des difficultés dans l'enseignement-apprentissage des signes diacritiques indiquant la tonalité et/ou la quantité vocalique.

Le présent travail avait pour objectif d'examiner non seulement la compétence des élèves et des enseignants dans l'apprentissage et l'enseignement des signes diacritiques du kirundi mais aussi les différents facteurs qui sont à la base de l'incompréhension des signes diacritiques en kirundi pour enfin proposer des pistes de solution.

L'étude a été faite dans quatorze écoles secondaires où un questionnaire a été adressé aux enseignants et aux élèves des classes de 8ème, 9ème, 1ère L & Sc , 2ème L, Sc &Péd. , 1ère LM & ScB.
Après analyse et interprétation des résultats issus de l'enquête par questionnaire, le constat a été que la plupart des enseignants ne sont pas qualifiés et motivés pour enseigner le kirundi en général et les signes diacritiques en particulier. Cela entraine par conséquent la faiblesse et la démotivation des apprenants en cette matière. La compréhension des signes diacritiques chez les apprenants dépend de leur niveau ; il a été constaté que les élèves du cycle supérieur maîtrisent mieux les signes diacritiques que ceux du cycle secondaire.
En outre, la plupart des enseignants ayant la formation secondaire ne maîtrisent pas les signes diacritiques par rapport à ceux ayant le niveau universitaire qui sont spécialisés dans ce domaine.
Le travail se termine par des pistes de solution impliquant plusieurs intervenants en matière de l'éducation en l'occurrence les concepteurs des programmes du kirundi, les enseignants et les élèves eux-mêmes afin de s'intéresser à cette matière du kirundi.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....i

REMERCIEMENTS.....ii

SIGLE ET ABREVIATIONS.....iii

TABLE DES MATIERES.....v

0. INTRODUCTION GENERALE.....1

0.1. Historique du Sujet.....1

0.2. Problématique.....2

0.3. Objectifs de recherche.....3

0.4. Hypothèses.....3

0.4.1. Hypothèse générale.....3

0.4.2. Hypothèses spécifiques.....3

0.5. Motivation et intérêt du choix du sujet.....4

0.6. Délimitation du sujet.....5

0.7. Etat du sujet.....6

0.8. Articulation du travail.....7

CHAPITRE 1 : CONSIDERATIONS THEORIQUES.....8

Introduction.....8

1.1. Elucidation des concepts-clés.....8

1.1.1. Concepts Pédagogiques.....8

a. Enseignement.....9

b. Enseignant.....12

c. Relation enseignant-enseigné.....13

d. Apprentissage.....14

1.1.2. Concepts didactiques.....15

a. Didactiques des langues.....15

b. Méthodes d'enseignement.....15

c. Procédés d'enseignement.....17

1.1.3. Concept linguistique : la phonologie.....18

a. La syllabe.....20

b. Signes diacritiques.....21

1^{O}. Tonalité.....23

2^{O}. Quantité vocalique.....27

1.2. Considérations méthodologiques de l'enseignement du kirundi.....29

1.2.0. L'enseignement du kirundi.....29

1.2.1. Méthodologie d'enseignement du kirundi.....31

a. Enseignement du kirundi au secondaire.....31

1^{O}. Au cycle inférieur du secondaire.....33

2^{O}. Au cycle supérieur du secondaire.....39

Conclusion.....42

CHAPITRE 2 : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES 43

Introduction.....43

2.1. Méthode de travail.....43

2.1.1. Méthode de recueil des données.....43

2.1.2. Echantillonnage.....46

2.1.3. Déroulement de l'enquête.....47

2.1.4. Dépouillement.....48

2.2. Méthode d’analyse.....48

Conclusion.....49

CHAPITRE 3. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNÉES DE L’ENQUETE,.....50

Introduction.....50

3.1. Appréciation du choix de l’enseignement du kirundi.....50

3.2. Appréciation des élèves à l’apprentissage des signes diacritiques.....56

3.2.1. Aux élèves du cycle inférieur.....57

3.2.2. Aux élèves du cycle supérieur.....63

3.3. Les signes diacritiques dans l’enseignement du kirundi.....70

3.4. Méthodologie proposée pour enseigner les signes diacritiques.....85

3.5. Propositions pour améliorer l’enseignement des signes diacritiques.....87

3.6. Documentation sur l’enseignement de signes diacritiques.....88

Conclusion.....90

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS.....91

1. Conclusion générale.....91

2. Recommandations.....93

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....95

ANNEXES.....99

0. INTRODUCTION GENERALE

0.1. Historique du Sujet

Le Burundi est un pays où presque toute la population parle une seule langue, le kirundi. Mais, pour diverses raisons, d'autres langues étrangères comme le français, l'anglais et le kiswahili ont été intégrées au Burundi et sont parlées par une partie de la population. Comme le souligne STRAUSS (1987 :17), *« Personne ne part de rien. Dès que nous nous mettons à réfléchir, nous continuons déjà les pensées des générations antérieures ».*

Effectivement, pour tous les peuples du monde, la langue maternelle est le canon qui valorise, dynamise et véhicule la culture comme elle en facilite la transmission et l'assimilation. Cependant, en Afrique, comme le suggèrent BAMG BOSE et al. (1976 : 29), *«les africains considèrent leurs langues maternelles comme langues locales inférieures aux langues européennes ».*

Pour le cas du kirundi, il est à constater que ni les enseignants, ni les autorités concernées, ni le gouvernement ne semblent pas attribuer la valeur à notre langue maternelle, le kirundi. Etant donné que des recherches et efforts sont nécessaires pour la valorisation de cette langue dans l'enseignement, c'est dans cette logique que nous avons jugé bon de nous atteler à identifier les causes de l'incompréhension des signes diacritiques indiquant la tonalité et/ou la quantité vocalique dans les écoles secondaires du Burundi.

L'objectif de l'éducation est d'assurer l'intégration de l'individu dans le développement intellectuel, moral, physique et culturel. Cette éducation est conçue par la conférence de Jomtien (2001 : 13) comme

> «*Celle qui fait acquérir à l'individu, dans un contexte historique, sociale et linguistique déterminés un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement économique, sociale et culturel ».*

Le kirundi est un outil de transmission de connaissances et de valeurs des burundais. Il est employé dans l'éducation en tant que langue d'enseignement et langue enseignée. Pourtant, l'apparition des autres langues étrangères comme le français, l'anglais, Le kiswahili semble la concurrencer sous plusieurs raisons administratives, commerciales,...

Même si ces langues étrangères sont nécessaires, les apprendre peut supplanter la langue maternelle d'un autre point de vue, comme l'affirment RENARD et PERAYA (1986 : 52) :

> « *Chaque langue ayant un esprit et une structure propres, apprendre et parler une autre langue, c'est penser autrement et du même coup, penser autre chose*».

0.2. Problématique

L'éducation au Burundi est organisée de manière que le kirundi est introduit du niveau primaire qu'aussi bien secondaire. Au niveau primaire, le kirundi est une langue d'enseignement tandis qu'au niveau secondaire il est langue enseignée. Selon le programme officiel qui est en place, vu *indīmbūro y'íkirŭndi* de J.B NTAHOKAJA, depuis la septième année, les élèves commencent à acquérir de nouvelles notions du kirundi en l'occurrence les SDTQ. Mais les élèves se heurtent à des difficultés d'apprentissage et de compréhension dans les SDTQ. Quelles en sont les causes ? Comment se fait-il que le rendement semble toujours médiocre dans cette matière du kirundi ? Par ailleurs, les enseignants rencontrés ne voient même pas l'intérêt d'apprendre les signes diacritiques. Ils les trouvent tellement compliqués et préfèrent obliger leurs élèves d'écrire « Twărabubônye » (on les a vus) quand il s'agit d'une leçon consacrée aux SDTQ. Pourquoi ce manque de stimulation ? Face à cette situation, les responsabilités reviendraient-elles aux élèves? Aux enseignants ? Aux autorités ? Aux concepteurs des programmes ?

D’une manière ou d’une autre les élèves sont victimes de toutes les conséquences qui découlent de la façon dont les tons sont enseignés et appris.

Nous sommes alors invité à en identifier les causes de cet échec compte tenu que le kirundi revêt une grande importance dans l’enseignement au Burundi.

0.3. Objectifs de recherche

Le présent travail examine la compétence des élèves de savoir et savoir utiliser les signes diacritiques du Kirundi.

0.4. Hypothèses

0.4.1. Hypothèse générale

Les élèves de l’Ecole Secondaire ne comprennent pas les signes diacritiques indiquant la tonalité et/ou la quantité vocalique parce que la plupart de leurs enseignants ne sont pas qualifiés pour enseigner le Kirundi en général et les signes diacritiques en particulier.

0.4.2. Hypothèses spécifiques

Pour essayer d’apporter des propositions de réponse aux questions posées, nous posons les hypothèses de recherche suivantes :

1. Les élèves du cycle inférieur des humanités éprouveraient plus de difficultés dans l’apprentissage des SDTQ que les élèves du cycle supérieur,
2. La plupart d’enseignants et d’élèves considèrent que les SDTQ seraient compliqués et manquent de motivation pour les enseigner et les apprendre d’une façon approfondie.
3. La méthodologie appliquée à l’enseignement des signes diacritiques serait inefficace,

4. Les concepteurs des programmes au sein du Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ne se soucient pas de la pertinence du cours de kirundi en général et des SDTQ en particulier pour promouvoir effectivement le kirundi,
5. Le niveau et le domaine de formation des enseignants du kirundi influeraient sur la maîtrise ou non des SDTQ et la façon de les transmettre aux apprenants.

0.5. Motivation et intérêt du choix du sujet

Selon PORTON (1969 : 101),

> «*Le choix d'un sujet de recherche peut dépendre de multiples raisons qui interfèrent, où se mêlent les motifs personnels, les déterminations inconscientes, le niveau d'études atteint et le milieu socioculturel auquel on appartient* ».

Me référant à cet auteur, d'une part, la formation universitaire notamment dans les cours de phonologie et les lectures déjà faites nous incitent à porter un regard sur la linguistique africaine en général et le kirundi en particulier. Les SDTQ nous préoccupent pour ce dernier cas.

D'autre part, étant enseignant moi-même du kirundi, d'après le constat sur terrain, les résultats obtenus par les élèves dans la matière consacrée aux signes diacritiques sont particulièrement faibles comparativement aux autres matières. Cette situation nous pousse à en chercher les raisons. Le kirundi est une langue qui a été introduite dans le système éducatif burundais il y a quelques années comme le souligne TWAGIRAYEZU (2009 :96) en ces termes : « *Au Burundi, le kirundi, langue nationale, est utilisé dans l'enseignement depuis l'an 1924* ».

Ainsi, d'après l'expérience vécue, nous pensons notamment que les signes diacritiques, dans l'enseignement du kirundi, dans les écoles secondaires n'est pas sans causer des problèmes.

Nous voudrions à travers ce travail apporter notre contribution en essayant de dégager les difficultés et les différents facteurs liés à l'enseignement des signes diacritiques en kirundi en vue de proposer des pistes de solutions.

Penser la promotion du kirundi, langue nationale, par cette perspective, nous semble donc être un intérêt scientifique évident.

0.6. Délimitation du sujet

Le domaine de notre recherche est si vaste et complexe que nous ne saurions pas l'épuiser dans le cadre de ce mémoire. D'une part, les questions relatives à la grammaire du kirundi et à la méthodologie de l'enseignement des langues africaines sont multiformes et méritent une recherche assez approfondie.

C'est pour cela que notre sujet de recherche ne couvre pas toute la linguistique rundi, mais concerne l'une de ses notions que sont les SDTQ appartenant au domaine de la phonologie. Nous avons centré cette notion linguistique dans le domaine de l'enseignement non seulement parce que « les signes diacritiques » est une notion importante dans la phonologie, mais aussi, estimons-nous, c'est une notion constituant une matière jugée difficile à enseigner et à apprendre, par les enseignants et les élèves.

D'autre part, le secteur de l'enseignement est si vaste que nous ne saurions l'explorer en son entièreté. C'est pourquoi nous avons jugé bon d'appliquer notre recherche à l'enseignement des SDTQ dans les écoles secondaires. Notre recherche s'est limitée dans la direction provinciale de l'enseignement de Bubanza où 14 écoles secondaires (fondamentales et post-fondamentales) établies dans la commune de Musigati ont été le cible de l'enquête.

0.7. Etat du sujet

Le domaine de l'éducation en général intéresse beaucoup de personnes. Néanmoins le nombre des chercheurs et auteurs qui ont pu travailler sur les signes diacritiques

reste limité. Nous avons constaté que rares sont les étudiants qui ont mené des travaux de recherche sur le volet linguistique lié à l'enseignement des SDTQ. Parmi les travaux qui ont été réalisés sur l'étude des SDTQ, nous pouvons citer:

1. NDAYIZEYE Rénovat (2004), *la part des toniques dans les difficultés d'enseignement du kirundi à l'école secondaire* (Perspectives et prospectives).

2. NDUWAYEZU Vénuste (2009), *La place du kirundi comme langue maternelle dans les programmes d'enseignement au niveau du pré-primaire*, Bujumbura, U.B, FLSH/L.L. Afr, 96f.

3. NDAYIRAGIJE Pia (1981), *Etude des tons en kirundi*, Strasbourg : Université des lettres et des sciences humaines, institut de phonétique ,305f.

4. RODEGEM, F.M(1967), *Précis de grammaire rundi, phonèmes secondaires-tonalité*, E. Story-scientia, Bruxelles, 217f.

Vocabulaire rundi accentué, S.L.d

Parmi ces travaux, seul celui de NDAYIZEYE a pu toucher l'enseignement des toniques à l'école secondaire. Son travail consistait à étudier les variables qui sont à la base du rôle des toniques dans les difficultés de l'enseignement du kirundi à l'école secondaire. Il a situé ces facteurs uniquement sur le côté des enseignants sans toutefois s'intéresser à la part des élèves.

Notre travail s'en distingue par le fait que nous essayons de chercher et analyser les facteurs qui sont à la base de l'incompréhension des signes diacritiques dans l'enseignement secondaire, en se focalisant sur les points de vue des enseignants aussi bien que ceux des élèves.

0.8. Articulation du travail

Hormis l'introduction générale et la conclusion, notre travail est constitué de trois chapitres. Le premier chapitre concerne les considérations théoriques. Là il est question de l'élucidation des concepts-clés en rapport avec la pédagogie, la

didactique et un des domaines de la linguistique qui est la phonologie. Le second chapitre traite les considérations méthodologiques du travail. Là il y a eu question de la définition de la problématique, les hypothèses de recherche et la méthode de travail. Enfin, le troisième chapitre concerne la présentation, l'analyse et l'interprétation des données issues de l'enquête.

CHAPITRE 1 : CONSIDERATIONS THEORIQUES

Introduction

Ce premier chapitre concerne l'élucidation des concepts-clés ainsi que les considérations méthodologiques de l'enseignement du kirundi en général et des signes diacritiques en particulier.

1.1. Elucidation des concepts-clés

1.1.1. Concepts Pédagogiques

D'après LAFON (1963 :455),

> « *La pédagogie est une technique de l'éducation qui est à la fois une science et un art. Elle est une science car doit avoir base comportant des données précises ; elle est un art dans l'application que l'éducation fait de la science pédagogique* ».

Selon MACAIRE et RAYMOND (1985 :26), « *la pédagogie est une science basée sur la connaissance de l'enfant, en donnant des règles à suivre pour instruire et éduquer les enfants* ».

La pédagogie implique un échange entre deux personnes comme le précise NDAYIZEYE (2004:7) en disant que

> « *la relation pédagogique implique une relation humaine entre des personnes en situation de classe .cette relation suppose alors l'interaction maitre-élève* ». Il ressort de ce qui précède que la pédagogie se conçoit comme une installation des ressources permettant la résolution d'une situation problème entre deux individus.

a. Enseignement

Le concept « enseignement » a déjà connu l'objet de maintes définitions L'enseignant qualifie d'une façon concrète le moment opportun et expressif de l'activité du maître où il doit faire acquérir des connaissances à ses élèves comme

LAENG (1974 : 38) le précise en ces termes :

> *« L'enseignement est une énonciation extérieure le plus souvent orale, c'est donc aussi la manifestation et l'indication du « signe » et de sa relation avec les uns ou encore l'impression du signe lui-même dans l'esprit de l'élève ».*

Par l'idée que véhicule cette définition nous comprenons que l'enseignement dont on parle ici est traditionnel, qualifié comme maîtrocentrisme. C'est-à-dire que le maître arrive en classe puis commence à exposer sa matière et les élèves écoutent sans poser aucune question ni réagir. Ils ne se contentent que de prendre des notes après son départ.

Dans cette même logique, SILLAMY (1980 :181) souligne que

> « *L'enseignement devient l'action de transmettre des connaissances. Ce terme désigne donc d'une part la leçon et la connaissance acquise par l'élève, d'autre part la transmission de cette connaissance par le maître. »*

L'idée de cet auteur définit l'enseignement comme étant un processus communicatif systématisé tendant vers des objectifs opérationnels bien définis et admis où l'élève doit acquérir d'une formation non seulement des savoirs purement théoriques, mais aussi des capacités des savoir-être et des savoir-faire.

En effet, pour ARDOINO (1978 :59), « *la véritable instruction ne consiste pas à acquérir des connaissances et catalogue des faits, mais avoir la vie en tant que totalité ».*

De ce qui précède, nous retenons que l'éducation doit toucher l'homme en son entièreté donc dans ses aspects moraux, corporels, spirituels, civiques, professionnels ainsi qu'intellectuels afin de maximiser et développer ses compétences.

Pour LAENG (1974 :79),

> « *le concept enseignement désigne l'acte d'enseigner ou le contenu de cet acte. Il correspond au concept antique de doctrine et il est l'objet de la didactique* ».

Au terme de cette conception, LAFON (1975 :370) le complète en précisant que l'enseignement est « *L'action d'instruire, d'apprendre, de montrer, de donner les préceptes d'une science, d'un art* ».

Il avance dans cette idée en montrant que l'instruction « *Contribue à l'éducation intellectuelle et mentale de l'individu par la manière dont elle est donnée et par la forme de l'enseignement* » (LAFON 1975 :370).

Les précédentes définitions font rappel à la pédagogie moderne laquelle met l'élève au centre des apprentissages car l'enseignement doit être ce processus d'intérêt des savoirs et connaissances à la personnalité de l'individu en situation d'apprentissage et non plus cette pratique de transmettre ces savoirs et connaissances uniquement.

Les autres théoriciens d'apprentissage comme SKINNER (1968 : 136) conçoivent l'enseignement comme l'organisation de l'apprentissage, c'est-à-dire comme une action symétrique comme ils disent :

> « *Il est impossible de définir l'enseignement comme l'arrangement des contingences de renforcement qui entrainent les modifications de comportement* ».

Ainsi donc la recherche de la signification d'acte d'enseigner oblige à remonter aux finalités pédagogiques comme le souligne POSTIC (1979 :16) en ces mots :

> *« Tout comportement opératoire qu'on veut acquérir ou faire acquérir s'inscrit dans un comportement social général correspondant à une certaine conception de l'homme dans la société »*

L’enseignement touche alors toute la société et est loin d’un simple cadre de la classe et de l’école et être conçu comme un point de départ pour le développement intégral de toute la société.

Pour que ce développement touche à bon port, tout le monde doit y participer et l’école où se passe justement cet acte d’enseigner doit s’inspirer du milieu social et d’environnement.

Avec le même concept « enseignement » il est à souligner que son début n’a pas eu de bons succès en Afrique car l’enfant qui entrait à l’école était considéré comme le perdant de son identité culturelle, sociale et économique du fait qu’il va parler une langue étrangère et par la même occasion assimiler une autre culture comme l’appuient RENARD et PERAYA (1986 :52) « *Chaque langue ayant un esprit et une structure propre, apprendre et parler une autre langue c’est penser autrement et, de même coup penser autre chose ».*

L’enseignement entraine ainsi l’apprentissage et ce que l’on découvre de celui-ci infléchit à son tour la suite de l’enseignement ; il s’agit donc d’un va et vient entre enseignement et apprentissage l’un et l’autre s’influençant mutuellement et doivent conduire à évoquer l’enseignant du fait que l’enseignement ne peut pas exister sans qu’il ait celui qui le donne. Celui-là est alors l’enseignant.

b. Enseignant

Nous pourrions penser avec DEBESSE et MIALARET (1969) cité par NDAYIZEYE (2004 : 22) que

> *« le terme enseignant rassemble à un point commun les instituteurs et les professeurs dans le souci de la démocratisation et d’homogénéisation du corps enseignant dans son ensemble ».*

D’une manière précise l’enseignant est celui qui donne l’enseignement ; ainsi le même terme « enseignant » renvoi à une action d’enseigner accomplie à la fois par les hommes et les femmes et désigne tous ceux qui ont pour tâche de transmettre leur connaissance à la génération montante.

De ce qui précède, nous comprenons que, enseigner ce n’est pas seulement le fait de transmettre les connaissances, c’est aussi aider les jeunes à développer toutes leurs potentialités intellectuelles, sociales et morales pour les préparer à une vie équilibrée dans une société donnée. DELANDSHEERE (1974 : 39) dit que,*« enseigner c’est développer l’esprit critique, la créativité, le sens social, la capacité d’analyse et de synthèse ».*

D’autres définitions sur le terme « enseignant » ont été émises, comme le cas de GOOD MAN cité par DELANDSHEERE (1982 : 49) qui nous en donne trois. Selon lui « enseignant » est :

> *« 1. Une personne qui, grâce à son expérience riche ou exceptionnelle et/ou à ses études dans un domaine particulier peut contribuer à la croissance et en développement d’autres personnes qui entrent en contact avec elle.*
>
> *2. Une personne ayant terminé des études professionnelles reconnues dans une institution de formation des maitres.*
>
> *3. Une personne officielle chargée de guider ou de diriger les expériences d’élèves ou d’étudiants dans une institution publique ou privée ».*

Il ressort de cette deuxième définition que celui qui enseigne doit être détenteur d’un document qui atteste et accuse ses connaissances dans une matière bien déterminée,

LAFON (1975 :382) l’affirme quand il dit que :

> *«Une qualification sanctionnée par un diplôme est exigée des enseignants aux différents niveaux, qui leur assure la compétence pédagogique nécessaire pour accomplir leur tâche c'est-à-dire enseigner cela en*

> *fonction des possibilités de réceptivité et des besoins des enfants qui leur sont confiés ».*

De cette affirmation nous comprenons que celui qui a un titre d'enseignant doit avoir un bagage suffisant pour qu'il fasse apprendre à l'élève ce qu'il connaît bien.

c. Relation enseignant-enseigné

L'opposition de ces deux concepts qui désignent actuellement le couple « maître-élève »par « enseignant-enseigné » paraît encore plus lourde de sens. DELANDSHEERE (1974 :36) précise que

> *« dans la plupart des cas, il y en a qui considèrent l'enseigné à son tour comme un réceptacle qui ne fait qu'écouter passivement le discours dogmatique du maitre ».*

Selon cet auteur ; cela montre que l'enseigné serait dépersonnalisé et dégradé ainsi que réduit à un simple réceptacle, alors que le destinataire de l'enseignement doit en bénéficier pour autant qu'il y participe.

A travers cette notion de participation, nous rejoignons l'idée de DE LA GARAGANDERIE (1974 :81) selon laquelle le « maître explique par parole ou en décrivant et dessinant au tableau, et l'élève doit manipuler l'outil de la réflexion peut-être en le fabriquant, en s'en emparant et en commençant à manier. Il suffit de présenter à l'élève un objet d'études pour qu'il puisse immédiatement s'y référer et exercer l'activité de la réflexion à son endroit».

De cette idée nous comprenons qu'avant de comprendre, on doit d'abord réfléchir et faire retour sur un objet de connaissance, la pratique de cet acte de retour s'acquiert par la participation à l'acte de réflexion du maître : cette participation s'affirmant par le dialogue qui aide l'élève à situer son acte de réflexion, à le renforcer, à lui donner son sens, son intensité, à lui ouvrir finalement la compréhension des êtres et des choses.

d. Apprentissage

Selon LAFON (1975 :481) l'apprentissage est « *une activité qui modifie les possibilités d'un être vivant de mémoire durable »*

D'après cet auteur, nous comprenons que l'apprentissage constitue un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme et désigne des situations aussi diverses que l'acquisition de la marche, de la propriété d'une langue, d'habitude, d'un métier, etc.

D'une façon générale, l'apprentissage transforme les possibilités d'un être vivant et constitue un changement. De là, TWAGIRAYEZU, V. (2009 : 23) qualifie l'apprentissage en disant :

> « *Aussi l'apprentissage modifie les possibilités d'un individu au cas où il lui en fait acquérir d'autres par le même processus .Il lui procure des manières d'agir, de penser et de sentir des possibilités de résoudre certains problèmes qu'il peut garder pendant toute sa vie »*.

De cette idée, nous remarquons que l'apprentissage se place justement dans le domaine d'acquérir un élément nouveau et celui-ci doit être présenté par celui qui maîtrise l'acte d'apprendre et il est l'enseignant. Celui-ci est bel et bien le mieux placé et indiqué pour accomplir cet acte d'apprentissage.

1.1.2. Concepts didactiques

Le terme « didactique » selon PALMADE (1973 :21) est *« une discipline qui vise à amener l'élève à acquérir telle ou telle notion, telle opération ou telle technique de travail »*.

De l'idée de l'auteur, il est à noter que le dit terme renvoie à une technique ou un art de l'enseignement, donc une étude sur les méthodes et les procédés d'enseignement.

a. Didactiques des langues

Au terme de la didactique des langues, nous avons appris dans le cours de didactique du kirundi (2è année de licence) qu'il s'agit dès le départ d'un terme ambigüe et controversé parce qu'il n'était pas répandu en France, d'une part, et que d'autre part, sa vocation était de définir une discipline nouvelle qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour d'autres disciplines reconnues.

Selon DUBOIS (1994 :147) la didactique des langues est «*La science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues*».

A travers l'idée de cet auteur, nous comprenons que la didactique est l'art ou la technique qu'on utilise pour enseigner les langues et cette didactique doit travailler en synergie avec d'autres disciplines en rapport avec l'enseignement afin de ressortir son domaine comme la psychologie, la pédagogie,…

b. Méthodes d'enseignement

Le terme « méthode » désigne une démarche rationnelle de l'esprit en vue d'atteindre la connaissance de la vérité.

C'est aussi des principes et selon un certain ordre pour arriver à un but comme l'entend SILLAMY (1980 : 902) :

> *« Une méthode devient un type de comportement réfléchi qu'adapte un individu placé devant un problème identifiable. Il ajoute que toute méthode présente deux aspects : d'une part une séquence plus ou moins diversifiée d'actions physique à accomplir (aspect opérationnelle) ; d'autre part une prédisposition mentale permettant d'ordonner ces opérations vers une solution à donner au problème posé (aspect informationnel)* ».

Dans ce processus définitionnel, il est à souligner que le mot méthode reconnait deux niveaux à savoir le niveau de l'élève qui apprend la matière et celui du maitre qui enseigne.

Didactiquement parlant, du point de vue de l'élève et par référence au cours de didactique du kirundi (2è année de licence en L.L.Africaines), la méthode devient un ensemble d'étapes que parcours son esprit pour découvrir la matière d'une leçon ou le programme d'une branche d'étude. Du point de vue du maître, le même cours nous montre que la méthode est « ensemble des moyens, d'actions qu'il met en œuvre pour enseigner la matière d'une leçon ou le programme d'une branche d'étude». Ainsi, différentes méthodes ont été exposées dans le cadre de ce cours :

- une méthode intuitive consistant à partir des perceptions sensible pour arriver à la connaissance réfléchie et approfondie des choses » contrairement à la méthode empirique basée sur l'expérience et observation des faits et non sur une théorie, la présente méthode consiste à éveiller le sens. Elle doit mobiliser beaucoup plus d'habileté et d'intelligence de la part d'un être afin d'apprendre à ses élèves à voir et à observer.

- une méthode analytique ; consistant à décomposer un tout à ses parties contrairement à la méthode synthétique qui est une méthode de raisonnement inverse de la méthode analytique, consistant donc à recomposer un tout à l'aide de ses parties.

- la méthode inductive qui part des données concrètes pour aboutir à une généralisation abstraite sous forme des lois, de règles et de principes. Par contre, nous avons la méthode déductive qui est l'inverse de la méthode inductive donc qui part des généralités abstraites pour aboutir aux faits concrets ou aux cas particuliers.

De ce qui précède, nous constatons que ces méthodes sont opérationnelles pour l'enseignement et l'application effective des signes diacritiques. Il convient à l'enseignant de choisir un procédé adéquat à utiliser selon la leçon prévue.

c. Procédés d'enseignement

Dans la conception de HOTYAT (1973 :244), « *un procédé d'enseignement est une organisation des matières d'enseignement visant un rendement optimal* ».

De l'idée de l'auteur, nous comprenons que les procédés d'enseignement sont des techniques que doit disposer le maître pour donner un enseignement avec plus de clarté, de variété et de fruit, et qui aident les élèves à assimiler la matière enseignée. Le même auteur souligne qu'un ensemble cohérent de procédés constituent une méthode et que les procédés sont au service de la méthode et ne peuvent jamais la remplacer.

Afin de donner la lumière sur la différence entre les concepts « procédés »et « méthodes », nous pouvons dire que la méthode se conçoit comme la voie générale à suivre alors que les procédés sont des moyens mis en œuvre pour cette méthode.

PALMADE (1973 :60) distingue quatre principaux procédés à savoir :

> *« -Les procédés d'acquisition qui sont des moyens qui aident d'une part le maître à exposer la matière d'une leçon ; et d'autre part les élèves à acquérir plus facilement les connaissances. Ces procédés sont aussi appelés procédés d'exposition englobant le procédé intuitif, le tableau noir et le procédé expérimental ;*
>
> *-Les procédés d'application et de répétition pouvant être classés en trois groupes : les devoirs scolaires, la répétition et révision, les procédés collectifs ;*

-Les procédés de contrôle qui sont l'interrogation, la récitation, la correction des devoirs, la composition et les examens ; tout en sachant que l'interrogation développe l'intérêt, fortifie le souvenir, apprend à parler, forme le jugement et apprend à vivre ;

-Les procédés de recherche personnelle. C'est un certain nombre de moyens choisi par l'individu lui-même comme les fiches de lecture, les syllabes ; Là où les élèves sont invités à recueillir des données sur un sujet donné».

De ces procédés, il est à souligner que le maître doit tout faire afin de mettre en œuvre un procédé d'enseignement qui correspond à l'activité ou à la leçon du jour.

1.1.3. Concept linguistique : la phonologie

Selon LOUIS et ses collaborateurs. (1977 : 3860), le terme phonologie est

« la science qui étudie le sens du langage non pour eux-mêmes (comme la phonétique) mais du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique, considérons en particulier les éléments phoniques qui distinguent, dans une même langue des messages de sens différents ».

De l'idée de cet auteur, nous comprenons que la phonologie a pour fonction l'aspect phonique de la langue du point de vue de la fonction distinctive.

Ainsi DUBOIS (1973 : 362) distingue habituellement deux grands domaines de la phonologie.

- *« la phonématique qui étudie les unités distinctives minimales ou phonèmes en nombre limité dans chaque langue, les traits distinctifs ou traits pertinent qui opposent entre eux les différents phonèmes d'une même langue, les règles qui président à l'agencement des phonèmes dans la chaine parlée ; les deux opérations fondamentales de la linguistique sont la segmentation et la commutation qui permettent de*

dresser l'inventaire des phonèmes d'une langue donnée, d'en déterminer les variantes contextuelles ou allophone, et d'étudier ces phonèmes selon leurs propriétés au niveau articulatoire, acoustique, auditif et dans le cadre de la perception.

- *La prosodie qui étudie les traits suprasegmentaux, c'est-à-dire les éléments phoniques qui accompagnent la transmission du message et qui ont aussi une fonction distinctives : l'accent, le ton et l'intonation ».*

Le premier domaine concerne la phonologie segmentale qui comprend en son sens la phonologie paradigmatique et syntagmatique, et le second domaine concerne la phonologie suprasegmentale. De ces deux domaines de la phonologie, nous considérons que la phonologie suprasegmentale cadre bien avec notre travail, car y trouve place la notion des signes diacritiques. Avant d'éclaircir cette notion, parlons de la syllabe car les signes diacritiques indiquant la tonalité et/ou la quantité vocalique s'observent autour de la structure syllabique.

a. La syllabe

La syllabe fait partie des concepts linguistiques. Selon DUBOIS (1994 :147)

> *«On appelle syllabe la structure fondamentale qui est à la base de tout regroupement de phonèmes dans la chaîne parlée. Cette structure se fonde sur le contraste des phonèmes appelés traditionnellement voyelles et consonnes».*

Ainsi, d'après BONVINI, cité par NDAYIRAGIJE (1981 : 87), la syllabe est

> *« Ces rapports de dépendance mutuelle entre les traits pertinents successifs permettant d'induire l'existence d'un ensemble unitaire qui les sous-tend c'est-à-dire une unité phonologique autant supérieure au phonème que nous appelons "syllabe ". En tant qu'unité linguistique, celle-ci, aura ses propres traits pertinents. Nous les appelons " prosodiques " pour les distinguer des traits phonématiques » qui, eux, caractérisent le phonème. A leur tour, les traits pertinents « prosodiques »seront divisés en traits propositionnels et en traits contrastifs ».*

Autrement dit, d'après toujours NDAYIRAGIJE (1981 : 88), la syllabe est une

> *« unité phonologique syntagmatique ou du point de vue de la " complexification" est intermédiaire entre le phonème et le mot phonologique. Elle se caractérise par la présence simultanée d'au moins un phonème et des traits prosodiques, oppositionnels et contrastifs ».*

De tout cela, nous comprenons que la maîtrise de l'organisation des syllabes occupe une place prépondérante dans l'enseignement des signes diacritiques car elles font partie des unités phonologiques et syntaxiques sur lesquelles sont posés les signes diacritiques et sur lesquelles on se base pour changer la tonalité d'un mot selon le signe diacritique rencontré.

En kirundi, une syllabe peut être simple ou complexe. Elle est dite simple si elle est composée d'un seul ou de deux phonèmes. Elle est considérée comme complexe si elle peut être composée de trois ou quatre phonèmes. Par exemple dans le mot umūntu il y a trois phonèmes : la voyelle initiale /u/, le préfixe /mu/ et du thème /ntu/ formé de trois phonèmes : nasale + consonne +voyelle. Dans tous les cas, la syllabe doit porter une voyelle sur laquelle on note le ton selon le mot considéré.

b. Signes diacritiques

Selon ROBERT (1975 :1650) le terme

> « signe » est un « *objet matériel qui, par rapport naturel ou par convention, est pris dans une société donnée pour tenir lieu d'une réalité complexe* ».

De l'idée de l'auteur, nous comprenons que le terme « signe » revêt un caractère consensuel entre un groupe de personnes afin de relativiser ou enlever des équivoques dans leur organisation.

En linguistique structurale, selon LOUIS et al. (1977 : 3827), signe est

> « *L'association arbitraire d'un signifiant et d'un signifié : le signe est l'élément primordial du système linguistique, enferme un signifiant et un signifié dont la liaison doit être reconnue comme nécessaire, ces deux composantes étant consubstantielles l'une à l'autre* ». D'après ROBERT (1975 :1582), *« le signifiant est une suite phonologique des sons qui constituent l'aspect matériel du signe* »

Et Benveniste le complète en ces termes en soulignant que

> *« Le signifiant est la traduction phonique d'un concept »*. Quant au terme *« signifié* » le même auteur précise que c'est un *« contenu sémantique du*

> *signe : entre le signifiant et le signifié, le lien n'est pas arbitraire : au contraire, il est nécessaire ».*

Il ressort de ces conceptions que les deux concepts sont étroitement liés pour donner un sens complet d'un mot et éclaircir tout élément linguistique énoncé ou posé.

De cette idée, nous retenons que la langue est faite des signes et sans ceux-ci la langue ne garantirait plus toute les richesses culturelles qu'elle véhicule et on observerait la disparition de la créativité et de l'innovation.

Comme le précise LOUIS et ses collaborateurs, (1977 : 2881), le terme « diacritique» se dit d'un *« signe adjoint à un caractère usuel de l'alphabet pour en modifier la prononciation ».*

Du terme « signes diacritiques », nous retenons qu'il s'agit des signes joints aux caractères de l'alphabet dans le but de leur donner une valeur spéciale. Le signe diacritique dont nous parlons est d'après DUBOIS (1994 :142)

> «*Un signe graphique adjoint à un graphème simple de l'alphabet afin de transcrire un phonème différent de celui que transcrit habituellement ce graphème (ainsi, l'utilisation de l'accent circonflexe en français indique parfois l'opposition entre [a] antérieur, sans circonflexe et[a]postérieur avec circonflexe). Le C sans cédille devant a transcrit le son [K] (cadavre) et avec cédille le son[S](çà)*».

Cela montre alors qu'une langue comme système des signes joue un rôle d'un instrument qui assure un contact entre les individus pour que la communication linguistique soit bien comprise et se conçoit de plus comme un système d'expression verbale propre à un peuple ou à un pays. Les mots employés par les individus dans la communication portent des signes diacritiques. Dans ce travail nous nous intéressons aux signes qui indiquent la tonalité et ou la quantité vocalique.

1°. Tonalité

La tonalité est le domaine d'application de notre sujet qui se penche principalement sur le côté pédagogique. D'après ROBERT (1975 : 1348) la tonalité est

> «*l'organisation de l'ensemble de sons musicaux selon une échelle type, où les intervalles se succèdent dans le même ordre, et où le premier degré de chaque gamme se trouve au centre de deux quintes caractéristiques*».

De cette idée de l'auteur, nous comprenons que la tonalité est cet ensemble des caractères ou de sons, d'une voix ou une valeur moyenne, impression générale produite par un ensemble de tons, de nuances. Elle est donc relative à la musique et consiste en un ensemble de caractères ou de sons…..

Selon LOUIS et ses collaborateurs (1977 : 1248), le terme

> *« tonalité » est « l'ensemble des phénomènes de structure découlant de l'existence d'une note privilégiée, ou « tonique » comme point de référence de l'ensemble des sons employés ».*

De l'idée de cet auteur, nous comprenons que la tonalité se conçoit comme un caractère spécifique d'un air, d'un chant écrit dans un ton bien déterminé. Il signifie aussi une hauteur mélodique lors de la prononciation d'une voyelle dans une séquence de syllabe qui compose un mot. La tonalité est indiquée par une unité prosodique appelée « tonème ». Selon DUBOIS (1994 :485),

> *« un tonème est unité accentuelle de hauteur qui permet d'opposer deux unités significatives. Le tonème est au ton ce que le phonème est au son. Deux tons différents dont les conditions d'apparition sont déterminées par le contexte mais qui ont la même fonction distinctive, sont les allotones d'un même tonème ».*

Il ressort de cette définition que le tonème joue un rôle ou une fonction distinctive dans la langue du fait qu'il permet l'opposition entre les unités de même niveau.

Selon MOUNIN (1974 :325) dans son *Dictionnaire de linguistique*

> « *la tonique est une unité prosodique distincte se manifestant sous la forme d'une hauteur mélodique déterminée, opposée à d'autres et affectant la syllabe*».

A travers les idées de cet auteur, nous comprenons que la syllabe sur laquelle porte l'accent tonique appelé aussi « *l'accent de force » ou « l'accent dynamique* » est dite syllabe tonique ; ainsi dans le mot Masare, la deuxième syllabe (sa) est une syllabe tonique. En kirundi, la voyelle est le support privilégié de la tonalité. On distingue deux tons fondamentaux à savoir le ton bas et le ton haut. La combinaison des deux sur une même voyelle permet d'avoir des autres types de tons à savoir le ton descendant (haut-bas) et le ton montant (bas-haut). La notation de ces différents tons varie d'un auteur à l'autre ; comme le souligne MIONI (1970 : 14) :

> « *la notation idéale du point de vue scientifique nous semble être celle qui rend compte de la tonalité de chaque syllabe ; ce qui est le cas des orthographes proposées par Meeussen, Ntahokaja et Rodegem qui sont plus ou moins d'accord sur l'analyse de la langue. Toutefois, Meeussen note la voyelle longue au moyen d'une double voyelle tandis que Ntahokaja et Rodegem adoptent un système de diacritiques qui combine la notation de la tonalité avec celle de la longueur. Par exemple le mot noté par M. beénshi « plusieurs » deviendrait chez N. et R. bĕnshi, autrement dit ; M indique la longueur de la voyelle au moyen de ee et un ton haut postérieur par l'accent sur le deuxième e alors que N et R indiquent en même temps la longueur et le ton par le seul signe ˇ qui signifie haut postérieur sur la voyelle longue* »

De même « dans la notation de N et R, le mot Abatūtsi (dans lequel – signifie « ton bas sur voyelle longue ») deviendrait chez M. abatuutsi, la longueur étant indiquée par le redoublement de la voyelle et le ton bas par l'absence de diacritiques. Il faut aussi remarquer que Ntahokaja, dans sa notation, fond les deux tonèmes haut antérieur et haut supérieur sur voyelle brève en un seul tonème (haut sur voyelle brève, noté / ' /) ».

Nous constatons que la notation de NTAHOKAJA ou Rodegem était plus économique que celle de Meeussen du fait que ce caractère de redoublement risquerait d'embrouiller la lecture et demanderait à notre avis un effort considérable.

En suivant le système de Ntahokaja ou Rodegem, on aura :

Types de tons	Signes correspondant	Exemples
Ton bas (sur voyelle brève)	Pas de signe	Ukuguru, ibarabara,…
Ton bas (sur voyelle longue)	Ex : ā	Umūntu, umutāma,…
Ton haut	á ; áá	Umusóre ; böse,…
Ton descendant	â	Umwâna, isâno,…
Ton montant	ǎ	Umwǎmi, icǎnsi,…

C'est ce système de notation qui est beaucoup utilisé dans l'enseignement du kirundi. Signalons aussi qu'un ton peut être lexical ou grammatical. Le ton lexical sert à comprendre avec précision le sens d'un mot, tandis que le ton grammatical joue un rôle surtout dans la conjugaison d'un verbe ; il détermine en effet, les différentes variations en mode, temps et aspect du verbe. Que le ton soit lexical ou grammatical, il possède une fonction distinctive en kirundi.

Ce trait distinctif consiste à opposer sémantiquement ou grammaticalement deux formes qui s'écrivent de la même façon mais qui ne se distinguent que par le ton. C'est ce qu'affirme MIONI (1970 : 69) :

> *« En rundi beaucoup de mots ne se distinguent les uns des autres que part la tonalité, c'est-à-dire par des différences de hauteur dans une ou plusieurs syllabes qui, au point de vue strictement phonologique seraient identiques exemple Inda « ventre »Indá « pou », ikiiza « épidémie », ikiíza « ce qui vient », ubwéenge « intelligence », ubweénge « trous »,* etc. »

Exemples du ton lexical :

Umwâna : un enfant

Umūntu : une personne

Igití : un arbre

Gukóra : travailler

Exemples du ton grammatical :

Dukorá : ce que nous faisons

Twabirîye : nous les avons mangés

L'opposition tonale entre deux formes constitue ce qu'on appelle en phonologie une « paire minimale ».

Cependant, force est de constater que l'orthographe usuelle des mots en kirundi ne tient pas toujours compte de l'emploi des signes diacritiques, caractère fondamental de la langue, souvent indispensable à la compréhension des mots. Sur ce point, MIONI (1970 : 27) ajoute que

> *« Les Rundi estiment généralement qu'une orthographe avec notation tonale complète ne serait utile qu'aux étrangers désirant apprendre leur langue et non à eux-mêmes. Ce n'est pas toujours exact : l'intelligence*

> *immédiate d'un texte lu à haute voix et dans lequel la tonalité n'est pas notée est parfois très difficile* ».

Par-là, il est courant de considérer qu'un Burundais n'a pas besoin d'une orthographe comportant des signes diacritiques pour comprendre le sens d'un mot. Cela est en effet vrai quand on constate que dans la plupart des documents écrits comme une correspondance, un communiqué ou autre document écrit en kirundi, rares sont ceux qui comportent des signes diacritiques. Ceux-ci sont couramment utilisés dans des travaux scientifiques portant sur le kirundi réalisés dans le milieu universitaire.

Néanmoins, il arrive qu'on trouve des mots ou des phrases à double sens mais ayant une même graphie. Dans ce cas, la meilleure solution consiste à replacer le mot dans ce contexte. Mais nous considérons que cette solution n'est pas sans conséquence car cela « *demande un effort [mental] qui ralentit le rythme de lecture* » (MIONI 1970 :38).

La solution la plus incontournable, la plus sûre, est de mettre les tons sur les mots d'un texte kirundi susceptibles de les porter car les signes diacritiques jouent un rôle très important pour comprendre le sens d'un mot.

2°. Quantité vocalique

Comme nous l'avons vu, les signes diacritiques peuvent indiquer la quantité vocalique.

Le terme quantité signifie, d'après LOUIS et al. (1977 : 3725),

> *« caractère de ce qui peut être mesuré dans son importance, sa masse, etc., ou de ce qui peut être dénombré. Elle est une durée plus ou moins longue d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes».*

Selon le même auteur,

> *« la notion de quantité s'applique à des variations que les grammairiens imputent plus proprement au chef du degré (assez fort, plus fort ; aimer un peu, beaucoup, etc.) ou de l'aspect ».*

Il ressort de la précédente définition que la quantité est conçue comme une durée longue ou brève attribuée à une syllabe dans la prononciation.

Exemples : a) voyelle brève : umusóre, igití,…

b) voyelle longue : umūntu, umwămi,…

En se référant aux différentes définitions ci-haut citées, on constate que la langue témoigne par l'emploi des adverbes de *« quantité »* que cette catégorie intègre naturellement le degré, la répétition, la durée.

L'idée de durée que présentent LOUIS et ses collaborateurs, (1977 : 3731), est partagée avec ROBERT quand il précise que la quantité est une

> *« Durée attribuée à une syllabe dans la prononciation. Elle est aussi une durée d'énonciation d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes par rapport à la durée moyenne ou à la durée de phonèmes voisins ».*

La quantité vocalique est alors ce processus opérationnel que la durée exerce sur un phonème caractérisé par un écoulement libre de l'air à travers l'appareil vocal et dont les ondes sonores proviennent uniquement de la vibration des cordes vocales.

Le kirundi figure au programme officiel parmi les matières enseignées à l'école tant primaire que secondaire et utilise cinq voyelles qui sont a , e, i , o , u . La quantité vocalique s'observe dans la distinction entre la voyelle brève et la voyelle longue. L'opposition entre voyelle brève et voyelle longue permet, comme dans le cas de la tonalité, d'exprimer les différences de sens entre les paires de mots.

Selon MIONI (1970 :14) ces voyelles comportent des traits distinctifs comme il le précise en ces termes

> *« les voyelles rundi ont parmi leurs traits distinctifs, les suivants :*
>
> *La longueur qui sert à distinguer des mots comme gusaba «demander, prier » et gusaaba « éclater, se répandre », isuri « jeu » et isuuri « eau trouble », ihema « ironie »et iheema « respiration », et beaucoup d'autre* ».

1.2. Considérations méthodologiques de l'enseignement du kirundi

1.2.0. L'enseignement du kirundi

L'enseignement du kirundi date de la période coloniale en tant que matière et véhicule des connaissances de base (lecture-écriture) comme le montre séminaire régional de concertation et de perfectionnement sur la didactique des langues organisé par l'UNESCO et al. (1986 :1) :

> *« L'enseignement du kirundi est vieux de plus d'un demi- siècle. Mais l'objet de notre communication laisse volontairement de côté la perspective historique de l'enseignement de notre langue ».*

Après l'œuvre de l'UNESCO, d'autres efforts allant dans le sens de l'évolution du kirundi ont été menés comme le montre ANADIL (1986 :1) :

> « *Depuis la création du B.E.R (Bureau de l'Education Rurale) en 1973 et la section de kirundi au sein de B.E.P.E.S (Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Secondaire) en 1980 beaucoup d'efforts ont déjà été fournis en vue d'harmoniser et de standardiser l'orthographe du kirundi ».*

D'après NDIMURUKUNDO (1960 :11), La ruralisation avait un objectif très important au sein de la société comme il le dit en ces termes :

> « *La ruralisation vise l'adaptation de l'enseignement aux réalités locales, l'enrichissement de l'enfant dans son milieu culturel et l'intégration de l'école dans l'environnement économique et social* ».

Selon NDIMURUKUNDO (1960 :14) la kirundisation, est une

> *« condition majeure de réussite de la ruralisation et permet à l'élève d'appréhender son étude sans complexe, d'aborder les disciplines dans une langue qu'il parle et qu'il comprend, d'apprendre et d'approfondir la culture qu'elle véhicule et de la préserver comme patrimoine sacré* ».

A travers les idées de NDIMURUKUNDO, la kirundisation signifie que le kirundi est le véhicule de tous les enseignements élémentaires, elle consiste à faire de la langue maternelle, le kirundi, la langue d'enseignement pour les matières comme le calcul, le kirundi, l'étude du milieu, le chant, le dessin, les travaux pratiques agricoles, les travaux pratiques d'économie familiale et éducation physique.

Comme l'indique le même auteur,

> « *le principal objectif est de lutter contre le déracinement et l'acculturation en faisant acquérir à l'enfant les structures de sa langue maternelle et la logique sous-jacente ainsi que, pareillement, l'imprégner de la culture dont elle est le véhicule* ».

Nous remarquons que la kirundisation occupe une place prépondérante dans l'intégration de la culture et les bonnes mœurs à l'apprenant et sert de moyen de transmission des connaissances scientifiques. Cela montre que l'enfant assimile mieux la matière, les parents sont à mesure même de suivre et de contrôler le cheminement de l'enfant comme, de façon générale, la langue du territoire doit permettre un dialogue permanent entre l'école et la communauté environnante.

De tout ce qui précède nous constatons que l'enseignement du kirundi s'adresse aux burundais de tout âge dans l'optique de revaloriser et d'enrichir notre patrimoine culturel.

1.2.1. Méthodologie d'enseignement du kirundi

Au terme de ce point, nous allons aborder la méthodologie utilisée pour enseigner le cours de kirundi au cycle inférieur et au cycle supérieur de l'école secondaire.

a. Enseignement du kirundi au secondaire

L'enseignement secondaire est conçu pour l'essentiel dans la même logique que l'enseignement primaire ; c'est-à-dire que la formation des jeunes doit les rendre aptes à entrer dans la vie active après chaque pallier d'orientation comme le prouve, en ces termes l'UNESCO et al. (1986 :5), en disant que,

> « *l'enseignement au secondaire constitue un prolongement, un approfondissement et un développement nécessaire au programme entamé à l'école primaire* ».

L'enseignement du kirundi au secondaire a fait l'objet des préoccupations depuis des années où des séminaires ou d'autres rencontres ont été faites afin de vider la problématique qualitative ou quantitative qui régnait au sein de cette matière comme le même rapport de l'UNESCO le prouve en ces mots :

> « *la section de kirundi au BEPES est jeune, elle ne date que de 1975 et ne comporte actuellement que 4 unités. La tâche qui lui incombe est pourtant vaste. Voici quelques points d'intervention soumis au séminaire pour une action concertée, éventuellement dans le cadre des ANADIL.*
>
> 1. *Création d'une section kirundi au sein de B.E.E.T, chargée de l'élaboration des manuels de ce cours et de l'encadrement de professeurs qui le dispensent.*

2. *Augmentation de volume horaire dans l'enseignement secondaire général et technique, qui devrait passer d'1 heure à 2 heures dans l'enseignement technique, et 2heures à 4heures dans l'enseignement général.*
3. *Augmentation du personnel œuvrant dans les sections kirundi des bureaux pédagogiques compte tenu des activités spécifiques de chaque section*
4. *Augmentation du nombre d'inspecteurs de kirundi au secondaire (un seul inspecteur ne suffit pas)*
5. *Augmentation du nombre de bourses de stage accordées aux membres de section kirundi et de l'inspection de ce cours, en vue de leur permettre d'avoir une information et une connaissance suffisants en linguistique africaine*
6. *Augmentation des capacités de l'imprimerie des bureaux pédagogiques en vue de leur doter des possibilités de publication des livres de l'élève utilisables dans l'enseignement du kirundi*
7. *Augmentation du nombre d'étudiants orientés dans les filières de l'Université du Burundi se préparant à l'enseignement du kirundi au secondaire.*
8. *Création d'un budget spécial pour permettre aux sections kirundi de :*

- *Mener ou encadrer des enquêtes de terrain en vue de l'élaboration des manuels de culture rundi,*
- *Collecter les textes oraux nécessaires dans l'enseignement de la littérature orale,*
- *Constituer une documentation suffisante exploitable par tous les professeurs de kirundi »*

De ce qui précède, il est fort remarquable que toutes les propositions soumises dans le cadre de ce séminaire n'ont pas été jusqu'ici prises en considération pour faire face à l'enseignement du kirundi. Par exemple la constitution d'une documentation suffisante reste encore un problème sérieux pour les enseignants de kirundi et le volume horaire est encore réduit par rapport aux autres langues

enseignées dans l'enseignement secondaire tant général, pédagogique que technique.

Pour mieux marquer la place au kirundi selon toujours l'UNESCO, il a été recommandé lors dudit séminaire sur l'enseignement du kirundi au secondaire tenu en 1982,

> « *-D'envisager l'enseignement en kirundi des disciplines comme l'Histoire, l'Education civique, l'Education physique, etc.*
>
> *-D'attirer attention sur les objectifs et les programmes aux deux cycles de l'école secondaire où le kirundi occupe deux heures par semaine ».*

Nous observons qu'il n'y a pas eu de changements au niveau du cycle inférieur des humanités même au niveau du nouveau système d'enseignement fondamental et post fondamental.

1°. Au cycle inférieur du secondaire

Le cycle inférieur comprend les quatre années du secondaire selon l'ancien système et trois années pour le nouveau système d'enseignement. A ce niveau, l'étude du kirundi, selon l'UNESCO et al. (1986 : 8),

> « *vise l'objectif ci-après: maîtriser les structures et le contenu culturel propres au kirundi. Pour y parvenir, l'étude de la grammaire doit amener l'élève à saisir les mécanismes du kirundi, l'étude de l'orthographe et les exercices de lecture permettent à l'élève de lire et d'écrire correctement sa langue : avec la particularité que nos sociétés se trouvent en transition du mode de l'oralité à celui de l'écriture. L'étude de la littérature aide l'élève à comprendre, à retenir le contenu des textes et à en faire la synthèse* ».

L'étude des traditions anciennes est en somme une initiation à ce que l'on pourrait appeler l'anthropologie culturelle puisqu'elle touche aux métiers et aux

institutions du Burundi d'hier et d'aujourd'hui. Et enfin, les exercices de composition doivent habituer l'élève dans sa langue ».

A travers les données de la source, nous constatons que les élèves du cycle inférieur reçoivent une formation sur des matières leur permettant de terminer ce cycle avec un niveau suffisant pour une bonne orthographe et lecture du kirundi. C'est un élève aussi qui, à la fin de ce cursus, doit savoir s'exprimer superficiellement sur la littérature orale du Burundi.

Procédure méthodologique

Comme GUEDOU et HOUIS (1981 : 3) l'indiquent, au secondaire,

> *« la matière du kirundi reste dense et se rapporte presqu'inchangée à l'année suivante. Les leçons se tiennent par le fait que le maître d'école est invité à rappeler le contenu de la leçon précédente* ».

Le constat est que la matière du kirundi prévue pour être enseigné ne peut pas être achevée compte tenu du nombre insuffisant d'heures du cours de kirundi.

De toute façon, on ne peut pas entreprendre une méthodologie sans toutefois avoir eu une idée de l'objectif et contenu de ce qu'on va enseigner. GUEDOU et HOUIS nous montrent les différents objectifs et contenus prévus de la 7è à la 9è année.

a) Objectifs

D'après le manuel du kirundi en 7è,

> « *la fascicule de la 7è année se propose d'inculquer à l'élève des notions élémentaires sur les structures grammaticales du kirundi, les coutumes, la littérature, par des exercices de lecture, d'écriture et de composition* ».

Il est à constater que la base constructive ou destructive de l'élève est la classe de 7è où il apprend presque toutes les notions fondamentales de la matière du kirundi.

Selon le manuel de kirundi en 8è

> *« Au terme de la 8è, l'élève devra avoir maîtrisé la coupe morphologique des substantifs des adjectifs, des pronoms et la distinction entre différents constituants de la phrase. Il devra pouvoir prononcer et écrire correctement tous les mots, faire un résumé d'un récit ou d'un conte étudié et enfin justifier les différents interdits dictés par la coutume ».*

A ce niveau, nous voyons que l'élève renforce la matière apprise en 7è et a commencé à s'habituer au nouveau programme et enfin sort de la classe avec un bagage non négligeable en matière du kirundi.

Selon le fascicule de la 9è,

> *« A la fin de la 9è année, l'élève doit pouvoir reconnaître sans hésitation les parties du discours présentes dans la proposition et dans la phrase, donner des exemples des modes et des différents temps du verbe, analyser un proverbe, ou un conte ou tout autre texte écrit en kirundi et, enfin, retrouver les grands thèmes développés habituellement dans les chansons populaires ou dans les contes ».*

A ce degré ci nous constatons que l'élève termine la 9è avec tous les outils utiles de reconnaître la phrase et ses constituants ainsi que beaucoup de notions sur le genre littéraire du Burundi.

Il est alors nécessaire de voir le contenu proposé pour ces 3 années du cycle inférieur.

b) Contenu

Chaque année d'étude dispose de son propre contenu-matière selon le niveau des élèves où d'après le manuel en 7è (1983 :47), on observe que

> *« la partie portant sur la grammaire donne successivement le substantif et ses composantes morphologiques, l'adjectif, le pronom,*

> *le verbe et ses composantes, la phrase et le système phonologique du kirundi. On reprend plus en détail la composition des substantifs «simples » et composés. La partie littérature propose à l'élève la lecture et l'analyse de quelques contes, des textes sur l'éducation, le travail des champs et les différentes sortes de cultures vivrières ».*

Ici nous comprenons que la matière de 7è année est subdivisée en deux grandes parties principales à savoir la grammaire et la littérature avec un accent particulier sur le substantif et le verbe dans la grammaire et la lecture et l'analyse des textes littéraires rundi dans la littérature.

Au niveau de la 8è le manuel nous montre que

> *« les leçons consacrées à la grammaire dégageront la structure du nom, de l'adjectif et du pronom, les caractéristiques de chaque catégorie et la nomenclature des espèces de constituants .Les leçons consacrées à la littérature approfondiront les contes, les devinettes, certains interdits. Les élèves mémoriseront et exécuteront des saynètes. Les exercices de lecture doivent éliminer les hésitations et tenir compte des signes de ponctuations. Les exercices de composition obligent l'élève à reproduire le récit en ses propres termes et à en faire un résumé ».*

De cette planification, nous saisissons qu'en plus de deux grandes parties de grammaire et littérature vues en 7è année, l'élève de la 8è année acquiert une nouvelle leçon d'exercice de lecture et de composition pour harmoniser ses compétences et le monde littéraire.

Enfin, au niveau de la 9è le manuel de cette classe répartit le fascicule en trois grandes parties pour son contenu en ces termes :

> «*la première partie du fascicule contient des données grammaticales sur les modes et les temps du verbe : infixes, préfixes au radical (temps, négation, etc.) des chansons à analyser, des morceaux choisis pour la lecture.*
>
> *Les exercices de composition décrivent les vallées, les hauts sommets et le voleur. L'étude anthropologique porte sur la construction traditionnelle d'une maison ou d'un palais.*
>
> *La seconde partie suit la division de la précédente, l'étude grammaticale dégage la finale du verbe, les enclitiques, les modes et les temps des verbes défectifs et auxiliaires ; les actualisations positifs et négatifs, l'étude de la littérature sur la poésie, suivent les exercices de lecture et de composition, l'étude anthropologique insiste sur le métier de confection d'assiettes, de corbeilles et de tapis en jonc, etc. On signale enfin les interdits au métier de tissage. Cette partie se termine par des remarques concernant l'orthographe de certains constituants.*
>
> *La troisième partie est structurée comme les deux précédentes : l'étude grammaticale passe en revue les particules invariables : préposition, conjonction etc., l'étude anthropologique porte sur le métier de potier* ».

Ce contenu montre qu'au niveau de la 9è l'élève relativise et coordonne en général tous les acquis issus des apprentissages de la classe de 7è année et essaie de les extérioriser concrètement et pratiquement.

Dans les contenus des différentes classes (7è, 8è et 9è), nous remarquons qu'il n'y a pas de contenus spécifiques réservés à l'enseignement des signes diacritiques.

Il convient alors de montrer une méthodologie proposée pour inculquer tous ces savoirs.

c) Méthodologie

La démarche méthodologique adaptée pour dispenser le cours de kirundi dans le cycle inférieur est la même pour tous les quatre années d'études complètes dudit cycle. Ainsi, le manuel de kirundi en 7è année nous le montre ainsi :

> « *La révision de la leçon précédente est suivie par la lecture d'un texte dont on analysera les phrases ou les mots suivant le cas et l'on conclut par un exercice de contrôle.*
>
> *Tous les textes de la 7è année portent sur la (bonne) éducation et sur les travaux agricoles .Le maitre d'école commence par échanger avec les élèves sur ce qu'ils savent .Ils devraient même lire d'avance les textes de la leçon suivante. Le maître doit aider les élèves à retrouver le fondement des différences régionales quand il s'agit des coutumes, à comparer dans la mesure du possible ces pratiques avec les coutumes d'autres pays. Les élèves écrivent ensuite le résumé du texte étudié et une série de questions portant sur ce texte.*
>
> *Pour aborder l'étude d'un conte, le maître commence par échanger avec les élèves sur l'idée maitresse développée dans ledit conte. Il leur lit ensuite le conte et les invite à le raconter en peu de mots. La seconde étape consiste à lire le conte en laissant les élèves suivre le texte, en prenant soin de leur expliquer les termes obscurs ou*

difficiles à comprendre et en les aidant à discerner la trame de l'histoire et l'idée maîtresse du récit. La démarche est la même dans l'étude des devinettes. Le tout doit être conclu par la mémorisation qui, du reste, est relativement facile étant donné que le compositeur du conte s'arrange de façon à ce que son récit soit facile à retenir.

Les exercices de lecture se placent toujours après l'étude des textes le maitre de l'école lit une bonne fois et laisse les élèves lire eux-mêmes en relevant les fautes à tour de rôle et, si le texte s'y prête, invite les élèves à incarner les personnages du récit. L'amélioration du style et enrichissement du vocabulaire doit, grâce à ces exercices, être un des objectifs du maître d'école.

Les exercices d'écriture doivent viser l'assimilation des règles d'orthographe ».

A travers cette méthodologie appelée aussi progression, nous comprenons que chaque partie de la matière (grammaire, littérature ou exercice d'orthographe et de lecture) doit avoir son procédé méthodologique afin que le maître atteigne les objectifs fixés pour son activité.

2°. Au cycle supérieur du secondaire

Comparativement au cycle inférieur, le cycle supérieur comprend les trois ou quatre dernières années où l'élève est appelé à approfondir la matière étudiée au cycle inférieur. Néanmoins la méthodologie reste inchangée. Y est renforcée la connaissance des textes littéraires du kirundi, la réflexion sur les valeurs et les techniques traditionnelles et la création nouvelle inspirée des modèles analysés.

Procédure méthodologique

Comme on vient de signaler ci-haut la méthodologie reste inchangée c'est-à-dire que celle utilisée au cycle inférieur s'applique de la même manière au cycle supérieur sauf qu'il y a des approfondissements du point de vue grammatical et

littéraire. Au niveau du cycle supérieur du secondaire, la démarche reste la même c'est-à-dire : objectif, contenu et méthodologie.

a) Objectifs

Selon GUEDOU et HOUIS (1981 : 8), nous constatons que

> « *la leçon de grammaire doit, d'une part aider l'élève à parler, à écrire correctement sa langue et d'autre part, à saisir le mieux possible la structure de celle-ci. En autre, le maître d'école est invité à puiser dans ce fascicule des compléments à son enseignement* »

De cette conception, nous comprenons que l'élève du cycle supérieur entre dans l'application et l'intégration de toute la matière assimilée et la relativise avec, sil s'avère nécessaire, son actualité.

b) Contenu

Selon les mêmes auteurs,

> *« l'enseignement de la grammaire aura porté sur la détermination des parties du discours : substantif, adjectif, verbe, pronom. On insiste ensuite sur l'étude du système phonologique sur l'interaction des différents phonèmes sur les oppositions tonales, sur les morphèmes constitutifs (nom propre ou nom commun). Cet enseignement approfondit l'étude des différents constituants « nominaux »et leur structure interne ou morphématique. L'élève doit connaître du verbe les modes, les temps, les aspects, les morphèmes constitutifs du verbe tels que le radical et les éléments de dérivation, il doit également connaître le rôle du verbe dans la phrase. Les mots invariables sont censés être connus dès la 8è année* ».

Ces idées nous font comprendre que l'élève du cycle supérieur du secondaire n'apprend pas beaucoup d'éléments nouveaux dans la grammaire à ce niveau sauf qu'il est appelé à approfondir les notions déjà vues au cycle inférieur. Il apprend aussi les notions de la littérature qui est plus vaste qu'au cycle inférieur.

Selon toujours la même source,

> *« il s'agit d'un petit manuel d'enseignement qui expose le système phonologique et tonal du kirundi, une proposition sur l'orthographe de cette langue, une brève explication d'un certain nombre de proverbes, de devinettes, des contes du personnage légendaire SAMANDARI et INARUNYONGA, et enfin quelques proverbe et contes sur l'existence et l'action du Dieu (Imana) des Barund*i ».

On remarque que l'élève du cycle supérieur du secondaire approfondit certains points appris au cycle inférieur et touche aussi des notions en rapport avec les institutions monarchiques du Burundi, l'intronisation du Mwami, la célébration de la fête nationale annuelle de semailles, les métiers que faisaient vivre les Barundi entre autres celui d'apiculture, agropastorale, chasse, etc.(comme nous le montrent les notes de cours de kirundi dans les classes de 1ère SCB et 1ère LM).

c) Méthodologie

D'après toujours les mêmes auteurs, la méthodologie relative à la grammaire du kirundi au cycle supérieur du secondaire est établie comme suit :

> *« le maître d'école revoit la leçon précédente, donne le texte de base, fait l'analyse des phrases et des constituants principaux et résume pour les élèves ce qu'il faut retenir avant de faire faire des exercices* ».

De cette idée, nous comprenons que l'enseignement de la grammaire au cycle supérieur du secondaire doit se baser obligatoirement sur un texte lequel fait objet de toute la leçon.

Conclusion

Le premier chapitre intitulé « considérations théoriques », concernait deux principaux points à savoir l'élucidation des concepts-clés et considérations méthodologiques de l'enseignement du kirundi. Pour le premier point, nous avons essayé d'élucider les mots clés à savoir les concepts pédagogiques, didactiques et linguistiques et l'identification de différents items y relatifs ayant guidé et orienté notre travail. Pour le second point, nous avons conclu que l'enseignement du kirundi au cycle inférieur du secondaire est bien structuré et suit une même méthodologie, laquelle est efficace d'après notre avis. Au cycle supérieur du secondaire, on a vu que la partie grammaire n'envisage pas de nouvelles leçons, les enseignants n'ont qu'à approfondir les notions enseignées au cycle inférieur. Mais la partie littérature observe un grand changement relatif aux questions de croyances, cultures, mœurs et organisation politique. Concernant la partie relative à la méthodologie d'enseignement des signes diacritiques, on a constaté que rares sont les ouvrages de cette branche phonologique du kirundi et il n'y a pratiquement pas de méthodologie consacrée à cette enseignement. Tous les ouvrages consultés ne nous ont pas offert aucune trace méthodologique d'enseignement des signes diacritiques. Il reste les données de l'enquête de pouvoir nous offrir une proposition d'une méthode ou un procédé d'enseignement des leçons consacrées aux signes diacritiques.

CHAPITRE 2 : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES .

Introduction

Dans cette introduction, il est question de traiter la problématique du sujet de notre travail, les hypothèses de recherche, la méthode de travail ainsi que l'analyse des données.

2.1. Méthode de travail

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons procédé par deux méthodes de travail : une méthode d'enquête sur terrain et une méthode d'analyse.

2.1.1. Méthode de recueil des données

- **Population d'enquête et choix des informateurs**

Notre population d'enquête est constituée de professeurs enseignant le kirundi et des élèves. Nous avons ainsi élaboré deux questionnaires écrits : l'un destiné aux enseignants et l'autre aux élèves.

Dans la confection dudit questionnaire, nous avons pu nous appuyer sur les recommandations de DE LANDSHEERE (1972 :83) stipulant que :

> « *On ne doit motiver les individus sur lesquels portent l'enquête. En leur expliquant pourquoi on sollicite leur collaboration; On doit présenter les items d'un même aspect du problème et dans un ordre logique. Les questions doivent être choisies en fonction de l'objectif et des personnes qui doivent y répondre ; Les questions vagues et tendancieuses ou chargées doivent être évitées* »

Notre questionnaire comprendra des questions fermées et des questions ouvertes dans le but de laisser place aux répondants à donner des réponses aux différentes questions posées et émettre des propositions ou leurs avis.

La population d'enquête est aussi appelée univers d'enquête comme l'affirme MUCCHIELLI (1973 :21) :

> « *L'univers d'enquête est l'ensemble d'un groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête c'est dans cet univers que sera découpé l'échantillon. L'univers de l'enquête est aussi appelé population d'enquête* »

Ces enseignants et élèves ont été choisis dans différents établissements parce que, nous avons supposé que l'encadrement pédagogique, les techniques d'apprentissage et d'enseignement ne sont pas les mêmes.

Quant au choix des informateurs, compte tenu des informations que nous voudrions avoir, nos enquêtes ont été menées auprès des personnes de diverses catégories. D'une part, les élèves des classes de 8è et de 9è et ceux des écoles post-Fondamentales ainsi que les enseignants des ECOFO et ceux du post-fondamental d'autre part.

Il importe de signaler que le critère de choix de ces écoles (fondamentales et post-fondamentales) a tenu compte des moyens d'accessibilité. Quant aux élèves, nous choisissions soit un, deux ou trois parmi les cinq premiers et les dix derniers de la classe dans les résultats du premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018. Pour les enseignants, nous choisissions un enseignant du kirundi sur chaque école.

Notre population d'enquête est formée de soixante-quatorze (74) personnes réparties de la façon suivante :

Tableau n°1 : Répartition des écoles relatives à la population d'enquêtes

Classe et élèves **Etablissements**	**8è**	**9è**	**1ère L SC, p**	**2è LSC, P**	**1ère sc., LM, N3**	**N4**	**enseignants**	**TOTAL**
ECOFO MUYEBE I	2	2					1	5
ECOFO KAYANGE	2	3					1	6
ECOFO MUSIGATI III	1	2					1	4
ECOFO NYAMUGERERA	1	2					1	4
ECOFO KIVYUKA I	1	2					1	4
ECOFO RUSEKABUYE	2	2					1	5
ECOFO BUMBA	2	2					1	5
L.CO. MUYEBE			2	2		2	1	7
L.CO. KAYANGE			1	2	2		1	6
LCO. MUSIGATI			1	1	2		1	5
L.BUKINGA			1	2	2	1	1	7
L.CO. KIVYUKA			1	1	2		1	5
L.CO. RUSEKABUYE			1	1	2		1	5
L.CO. NTAMBA			1	2	2		1	6
TOTAL							14	74

Comme l'école est le pilier de l'enseignement, la propagation et la sauvegarde de la culture, il nous est avéré important d'orienter notre sujet de recherche dans ce secteur pour recueillir des données convaincantes et fiables auprès de la population cible.

Il aurait été souhaitable de mener notre enquête dans toute les communes de la Province de Bubanza, ou toutes les écoles de notre commune mais faute de moyens nous nous sommes limité à 7écoles fondamentales organisant le cycle 4 (de la 1ère à la 9ème) sur 26 que compte notre commune scolaire et 7 écoles post-fondamentales sur 8 que dispose notre commune scolaire.

Le choix de cet univers n'est pas dû au hasard, la commune Musigati a été choisie parce que c'est une commune que nous connaissons et où nous sommes connu, cela a donc permis de trouver des informateurs fiables, susceptibles de révéler par écrit ce qu'ils connaissent en rapport avec le sujet dont il a été question. Nous avons tenu compte de l'équilibre des écoles pour mieux dégager les réponses claires.

2.1.2. Echantillonnage

Dans la plupart des cas, il est rare qu'on recueille des informations auprès de tous les sujets d'une population d'enquête. Pour déterminer l'échantillonnage, il importe d'abord de le comprendre.

D'après D'HAINAUT (1975 :32) l'échantillonnage est : « *l'opération qui consiste à prélever un certain nombre d'éléments (c'est -à- dire un échantillon) dans un ensemble d'éléments qu'on veut observer ou traiter (population*) »

Quant à MUCCHIELLI (1973 :13): *« échantillonner c'est limiter l'enquête à un petit nombre qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête* ». Il continue en disant que *« limiter l'enquête au petit nombre de personnes une sur dix (1/10), une sur vingt (1/20), une sur deux cents (1/200) etc*. »

La commune de Musigati compte 26 écoles fondamentales et 8 écoles post-fondamentales, nous avons limité notre enquête sur 14 écoles réparties de cette manière.

Ecoles fondamentales	**Ecoles post-fondamentales**
ECOFO MUYEBE I	L.CO. MUYEBE
ECOFO KAYANGE	L.CO. KAYANGE
ECOFO MUSIGATI III	L.CO. MUSIGATI
ECOFO NYAMUGERERA	L. BUKINGA
ECOFO KIVYUKA I	L.CO. KIVYUKA
ECOFO RUSEKABUYE	L.CO. RUSEKABUYE

ECOFO BUMBA	L.CO. NTAMBA

2.1.3. Déroulement de l'enquête

Pour faire notre enquête, nous avons procédé à la distribution du questionnaire à la population choisie pour qu'elle puisse répondre aux questions posées. Nous passions à chaque école, donnions le questionnaire nous-même aux enseignants et élèves choisis et leur demandions de le compléter en répondant aux questions. Nous avons ensuite passé à la collecte du questionnaire pour en faire le dépouillement.

Ainsi, comme on vient de le signaler précédemment, quatorze écoles ont fait l'objet de notre enquête avec Soixante-quatorze personnes qui ont répondu à notre questionnaire.

L'enquête a été faite durant trois jours (du 14 au 16 février 2018). Pour couvrir toutes ces écoles, nous avons dû louer une moto afin que le travail se termine rapidement.

2.1.4. Dépouillement

D'après JAVEAU (1972 :32), « *Dépouiller un questionnaire, c'est dégager des résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ».

Cette étape a consisté à rassembler tous les questionnaires, vérifier l'effectif et constater les questions répondues ou non pour enfin se rassurer de la qualité et la quantité du corpus pouvant répondre aux attentes des hypothèses.

Pour ce faire, nous avons constitué des tableaux qui en regroupant les réponses selon les thématiques des questions.

2.2. Méthode d'analyse

Selon DE LANDSHEERE (1979 :223),

> *« la méthode du questionnaire est un ensemble de questions standardisées, posées à un ou plusieurs sujets. Après avoir précisé que le questionnaire est l'instrument le plus pauvre qui soit introduit dans le domaine respectable de la science, il convient de dire que, (…), ce fantasque enfant de la science, si fiable soit-il, restera un auxiliaire indispensable ».*

Notre méthode d'analyse des données est à la fois qualitative et quantitative. Par méthode qualitative, nous allons dresser une analyse et interprétation des données et par méthode quantitative nous allons utiliser des chiffres pour analyser les résultats. Nous allons, à travers les tableaux, montrer des données chiffrées des réponses issues de nos enquêtés par fréquence et faire leur analyse. Nous allons procéder par après à l'interprétation des résultats question par question.

Conclusion

Au niveau de ce deuxième chapitre intitulé « cadre méthodologique », nous venons de montrer les trois principaux éléments qui font objet de notre chapitre à savoir la problématique, les hypothèses de recherche ainsi que la méthode de recherche de notre travail. Nous avons aussi essayé de montrer au niveau de la méthode de recherche la technique et procédure que nous envisageons utiliser pour collecter les données jusqu'à leur analyse.

Nous avons eu aussi l'occasion de prouver les écoles qui ont fait l'objet de notre échantillon ainsi que les effectifs des élèves et des enseignants école par école ayant fait l'objet de notre déroulement d'enquête tout en soulignant la faisabilité et l'organisation de ce travail de recherche.

CHAPITRE 3. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNÉES DE L'ENQUETE,

Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous présentons les résultats de l'étude menée auprès des élèves et enseignants du kirundi de quelques écoles secondaires de la commune scolaire de Musigati.

Pour faire l'analyse, nous allons utiliser la formule suivante afin de calculer les pourcentages.

$\frac{n\ x\ 100}{N}$ où n : est le nombre des répondants

N : est le nombre total de la catégorie considérée

3.1. Appréciation du choix de l'enseignement du kirundi

Le présent point traitera et analysera les données issues de l'enquête relative à l'enseignement du kirundi en général en tenant compte du choix et du niveau de formation.

Question n°1. Avez-vous choisi d'enseigner le kirundi ? Oui ☐ Non ☐

Tableau n°3. Répartition globale des réponses des enseignants

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	11	78.58%
Non	3	21.42%
Total	**14**	**100%**

Ce tableau nous montre que 11 enseignants soit 78.58% enseignent le kirundi parce qu'ils l'ont choisi et 3 enseignants l'enseignent sans l'avoir choisi.

Nous constatons alors que beaucoup d'enseignants de kirundi le dispensent par leur choix alors qu'il y a un petit nombre d'enseignants qui le dispense sans aucune ambition.

Question n°4. Quel est votre niveau de formation ?

Tableau n°4.Répartition des réponses selon le « niveau de formation »

Effectif **N.F**	**Fréquence**	**Pourcentage**
D7	4	28.58
IPA/ENS III	3	21.42
Licence /IPA V	7	50.0
Autres	0	0
Total	**14**	**100%**

Nous constatons, à partir de ces résultats que sur 14 enseignants du secondaire seulement 4 (soit 28.58%) disposent d'un diplôme de niveau secondaire et 10 autres enseignants dont 3 enseignants (soit 21.42%) et 7 enseignants (soit 50%) ont un diplôme de niveau supérieur. Néanmoins, on trouve que parmi ces 7 de niveau licence, un d'eux qui a fait le Droit est contraint d'enseigner le kirundi.

Question n°5. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le kirundi ?

a) Car j'aime le kirundi
b) Car il est facile
c) Autres raisons

Tableau n°5. Répartition des réponses selon les pourquoi d'enseigner le kirundi

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
a) car j'aime le kirundi	4	28.57

b) car il est facile	4	28.57
c) autres raisons	6	42.86
Total	**14**	**100**

A travers les données de ce tableau, nous trouvons que 28.57% des professeurs enseignent le kirundi parce qu'ils l'aiment ; il en va de même pour des professeurs qui l'enseignent pour autres raisons ; parmi celles-ci, nous avons trouvé que certains l'enseignent par « obligation ». Un autre professeur a dit que « c'est parce que à l'école fondamentale, le domaine des langues I combine à la fois le kirundi et le français ». Un autre professeur a dit que c'est une langue maternelle et trois autres professeurs ont dit que c'est leur domaine de formation(L.L.Africaines).

Nous constatons alors que le kirundi est enseigné sous plusieurs raisons, étant donné que à voir les résultats de l'enquête, peu sont qualifiés pour enseigner ce cours d'où une part de la médiocrité des résultats ou de la qualité de l'enseignement.

Question n°6. Dans l'enseignement secondaire le kirundi a une place

a) Importante
b) Suffisante
c) Insuffisante

Tableau n°6. Répartition globale des réponses des enseignants selon la « Place du kirundi au secondaire »

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
Importance	5	35.72
Suffisante	3	21.42
Insuffisante	6	42.86
Total	**14**	**100**

Ce tableau nous montre bel et bien que 6 sur 14 enseignants (soit 42.86) confirment que la place du kirundi dans l'enseignement est insuffisante, 3 sur 14

enseignants (soit 21.42%) disent que cette place est suffisante tandis que le pourcentage de 35.72 (soit 5 sur 14 enseignants) confirment que la place qu'occupe le kirundi au secondaire est importante.

Nous constatons que la majorité des enseignants de kirundi au secondaire affirme que la place du kirundi reste insuffisante vu les résultats issus du tableau.

Tableau n°7. Répartition des réponses selon la variable « Domaine de formation »

D.F	**Licence**				**IPA/E NS III**		**D7**		**Total**	
	L.L.Afr.		Droit							
Réponses	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Importante	1	16.67	1	100	2	66.67	1	25	5	35.72
Suffisante	1	16.67	0	0	1	33.33	1	25	3	21.42
Insuffisante	4	66.66	0	0	0	0	2	50	6	42.86
Total	**6**	**100**	**1**	**100**	**3**	**100**	**4**	**100**	**14**	**100**

En analysant les données de ce tableau, nous remarquons que la majorité des enseignants spécialisés dans la carrière enseignante du Kirundi (Langues et Littératures Africaines) affirment que la place qui revient au cours de Kirundi est insuffisante. Cependant, nous observons que seuls 2 sur 6 enseignants spécialisés pour enseigner le Kirundi au secondaire (soit 33.34%) disent que la place qu'occupe le Kirundi au secondaire est importante et insuffisante alors que 4 sur 6 enseignants spécialisées (soit 66.66%) constatent que cette place accordée au Kirundi est insuffisante voir le volume horaire lui attribué hebdomadairement alors qu'il est langue nationale et maternelle. Néanmoins ceux ayant fait l'IPA ou ENS III (ANG-KIR) sont majoritairement conscients que la place du Kirundi au secondaire est importante.

Par contre, 2 sur 4 enseignants de niveau D7 soit 50% affirment que cette place est insuffisante tandis que les 2 qui restent (soit 50%) confirment aussi que cette place est importante et insuffisante.

Nous concluons, en fin de compte, que sur 14 enseignants interrogés 6 (soit 42.86%) composées de licencié et D7 seulement ont vu que la place accordée au kirundi est totalement insuffisante en considérant le volume horaire qui ne correspond pas avec la matière prévue ou le programme en entièreté. Ainsi, 5 sur 14 enseignants (soit 35.72%) ont prouvé que la place du kirundi au secondaire est importante tandis que 3 sur 14 enseignants (soit 21.42%) ont confirmé que cette place est insuffisante. Nous constatons alors que le volume horaire du kirundi au secondaire est petit ce qui fait que sa place reste insuffisante vu les résultats de l'enquête.

Question n°7. Enseigner le kirundi au secondaire est :

a) Agréable
b) Difficile
c) Facile

Tableau n°8. Répartition globale des réponses des enseignants selon la variable « enseignement du kirundi au secondaire(E.K.S) »

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Agréable	3	21.42
Difficile	4	28.58
Facile	7	50
Total	**14**	**100**

Ce tableau indique que 50% des enseignants (soit 7 sur 14) confirment qu'ils trouvent facile d'enseigner le kirundi au secondaire. Aussi 4 sur 14 enseignants (soit 28.58%) affirment qu'enseigner le kirundi est une tâche difficile tandis que 3 sur 14 enseignants (soit 21.42%) considèrent qu'enseigner le kirundi au secondaire

est agréable. Il convient alors de vérifier les domaines de formation pour nous rendre compte de la véracité de ces données.

Tableau n° 9. Répartition des réponses selon la variable « domaine de formation »

D.F	**Licence ou IPA V**				**IPA/ENS III**		**D7**		**Total**	
	L.L.Afr.		**Droit**							
Réponses	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Agréable	2	33.33	0	0	1	33.33	0	0	3	
Difficile	0	0	1	100	0	0	3	75	4	
Facile	4	66.67	0	0	2	66.67	1	25	7	
Total	**6**	**100**	**1**	**100**	**3**	**100**	**4**	**100**	**14**	**100**

En analysant les résultats établis dans le tableau précédent, nous dégageons que les enseignants spécialisés pour enseigner le kirundi le dispensent aisément et le trouvent facile à enseigner 4 sur 6 enseignants (soit 66.67%) ou agréable à dispenser 2 sur 6 enseignants répondus (soit 33.33%) tandis que, dans la même catégorie de licence, il s'observe un impact négatif lié aux enseignants non qualifiés qui dispensent les cours qui sont spécialisés. C'est le cas ci-dessus d'un licencié en Droit qui affirme qu'enseigner le kirundi au secondaire est difficile. Autre cas est que la plupart des enseignants de kirundi ayant fait l'IPA ou ENS II en ANG-KIR, se sentent bien quand ils enseignent le kirundi car 2 sur 3 enseignants parmi nos enquêtés (soit 66.67%) ont répondu qu'il est facile d'enseigner le kirundi et 1 sur 3 (soit 33.33%) a dit qu'il est agréable de le dispenser. Par contre, il se remarque une nette différence où sur 4 enseignants de niveau D7, 3 enseignants (soit 65%) ont prouvé qu'il est difficile d'enseigner le kirundi au secondaire et seul 1 sur 4 enseignants a répondu qu'il est facile d'enseigner.

Pour clore avec l'appréciation du choix de l'enseignement du kirundi, nous concluons que les enseignants de kirundi au secondaire ayant une spécialisation ou

formés dans des filières ayant le kirundi dans leur cursus enseignent bien le kirundi et le trouvent facile ou agréable à enseigner. Ils déplorent néanmoins la place qu'occupe ce dernier sur la répartition du volume horaire allouée aux autres cours alors qu'il est une langue nationale et maternelle.

3.2. Appréciation des élèves à l'apprentissage des signes diacritiques

A travers ce point, nous allons voir les différentes considérations des élèves sur le rôle et l'appréciation générale des signes diacritiques selon leur niveau. Nous allons regrouper leurs réponses en deux parties : ceux des cycles inférieurs (ECOFO) d'une part et ceux du cycle supérieur (Post-fondamental) d'autre part afin de pouvoir analyser leurs résultats qui pourront confirmer ou infirmer nos hypothèses de travail.

3.2.1. Aux élèves du cycle inférieur

Il est à noter que la classe de 7è année du nouveau système fondamental n'a pas été du nombre du fait que dans le nouveau système, l'apprentissage des signes diacritiques commence par la classe de 8è année.

Question n°3. Pour l'apprenant du secondaire, les SDTQ sont

a) Faciles

b) Difficiles

c) Très difficiles

Tableau n°10. Répartition des réponses des élèves selon la variable « Caractère facile/Difficile des SDTQ »

Caractère facile/Difficile des SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
Faciles	3	10
Difficiles	12	40
Très difficiles	15	50

Total	**30**	**100**

Nous lisons dans ce tableau que 3 sur 30 apprenants du cycle inférieur (soit 10%) affirment que les SDTQ sont faciles à apprendre. Nous trouvons aussi que 12 sur 30 apprenants (soit 40%) considèrent que les SDTQ sont difficiles et que 15 sur 30 élèves (soit 50%) confirment que les SDTQ sont très difficiles.

Nous constatons alors, à travers les données de l'analyse précédente, que la majorité des élèves affirment que les signes diacritiques sont très difficiles à apprendre.

Question n°4. Les SDTQ aident l'élève

a) A la bonne lecture

b) A la bonne compréhension

c) A la communication

Tableau n°11. Répartition des réponses des élèves selon la variable « Avantage des SDTQ pour l'élève »

Avantage des SDTQ pour l'élève	**Fréquence**	**Pourcentage**
A la bonne lecture	18	60
A la bonne compréhension	10	33.33
A la communication	2	6.67
Total	**30**	**100**

Le présent tableau montre que 18 sur 30 élèves (soit 60%) affirment que les SDTQ les aident à la bonne lecture, 10 sur 30 élèves (soit 33.33%) considèrent que les SDTQ les aident à la bonne compréhension et enfin 2 seulement sur 30 élèves (soit 6.67%) confirment qu'ils les aident à la communication.

Nous constatons que, bien qu'au tableau précédent les élèves viennent de confirmer que les signes diacritiques sont difficiles, ils comprennent l'avantage que revêtent ces SDTQ à savoir la bonne lecture.

Question n°5. Pour les élèves les SDTQ compliquent

a) La lecture
b) La langue
c) Autres propositions

Tableau n°12. Répartition des réponses des élèves selon la variable « Complication des SDTQ »

LesSDTQ compliquent	**Fréquence**	**Pourcentage**
La lecture	16	53.33
La langue	9	30
Autres propositions	5	16.67
Total	**30**	**100**

Les résultats montrent que 16 sur 30 élèves (soit 53.33%) affirment que les SDTQ compliquent la lecture, 9 sur 30 élèves (soit 30%) disent que les SDTQ compliquent la langue et 5 sur 30 (soit 16.67%) confirment que les SDTQ ne compliquent rien. Ils ont même dû ajouter devant « autres propositions… » le mot « Rien ». Cela montre que pour la plupart des élèves du cycle inférieur les SDTQ deviennent un problème sérieux pour la lecture et l'apprentissage de la langue. Rares sont ceux qui disent qu'ils retiennent quelque chose au moment de l'apprentissage.

Question n°6. La place accordée aux SDTQ dans l'enseignement du kirundi comme langue à tons est :

a) Importante

b) Suffisante

c) Insuffisante

Tableau n°13. Répartition des réponses des élèves selon la variable « Place des SDTQ »

La place des SDTQ est	**Fréquence**	**Pourcentage**
Importance	4	13.33
Suffisante	12	40
Insuffisante	14	46.67
Total	**30**	**100**

Les données se trouvant dans le tableau montrent que 4 sur 30 élèves (soit 13.33%) affirment que les SDTQ ont une place importante, 12 sur 30 élèves (soit 40%) nous disent que les SDTQ occupent une place suffisante tandis que 14 sur 30 élèves répondent que la place accordée aux SDTQ reste insuffisante. Nous constatons qu'au niveau (cycle) inférieur les SDTQ sont un obstacle sérieux peut-être lors de son enseignement vu comment certains des élèves confirmaient l'inexistence d'aucune note relative aux SDTQ, les autres disaient qu'ils les ont étudiés une seule séance pour tout le trimestre.

Question n°7. Les élèves ont l'impression que l'enseignement des SDTQ est

a) Utile

b) Inutile

c) Autres suggestions

Tableau n°14. La Répartition des réponses des élèves selon la variable « Utilité de l'enseignement des SDTQ »

Utilité de l'enseignement des SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
Utile	12	40
Inutile	18	60
Autres suggestions	0	0
Total	**30**	**100**

Nous lisons dans ce tableau que 12 sur 30 élèves (soit 40%) confirment l'utilité de l'enseignement des SDTQ alors que 18 sur 30 élèves (soit 60%) confirment à leur tour que l'enseignement des SDTQ est inutile.

Nous constatons que la majorité de nos répondants (soit 60%) ne voit pas l'utilité d'apprendre les SDTQ au moment où un nombre limité d'entre eux juge cet apprentissage utile.

Question n°8.Etes-vous motivé d'apprendre les SDTQ ?

a) Oui ☐

b) Non ☐

Tableau n°15: Répartition des réponses selon la variable « Motivation dans l'apprentissage des SDTQ »

Motivation dans l'apprentissage des SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	8	26,66
Non	22	73,34
Total	**30**	**100**

Les données du tableau montrent que 8 sur 30 élèves du cycle inférieur (soit 26,66%) affirment qu'ils sont motivés d'apprendre les SDTQ alors que 22 sur 30 élèves (soit 73,34%) de ce même cycle confirment qu'ils ne sont pas motivés.

Nous constatons alors que la majorité des élèves du cycle inférieur ne sont pas motivés lors de l'apprentissage des signes diacritiques.

Question n° 9 : Pour l'élève, sans les SDTQ, le kirundi devient

a) Facile à apprendre
b) Difficile à apprendre
c) Autres avis

Tableau n°16. La Répartition des réponses selon la variable «Perception du kirundi sans les SDTQ »

Perception du kirundi sans les SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
Facile à apprendre	17	56.67
Difficile à apprendre	13	43.33
Autres avis	0	0
Total	**30**	**100**

En observant les données du tableau ci-dessus, nous constatons que 17 sur 30 élèves (soit 56.67%) trouvent que sans les SDTQ le kirundi deviendrait facile à apprendre. Cela veut dire à notre avis que la suppression des SDTQ dans le

programme de kirundi serait un atout pour eux tandis que 13 sur 30 élèves (soit 43,33%) montrent que sans les SDTQ, le kirundi deviendrait difficile à apprendre.

Nous remarquons que les élèves du cycle inférieur du secondaire ont une certaine considération négative face à l'utilité et au rôle des SDTQ. Ils expriment la complication, la place insuffisante ainsi que les difficultés, pour l'apprenant que posent les SDTQ.

3.2.2. Aux élèves du cycle supérieur

Il est à signaler que les résultats de ce 2è point sont issus des élèves des classes de 1ère ,2è SC ou L ou Pédagogie, 1ère LM et SC_B ou N_3 et N_4. Les sections visitées concernaient les sections de langues, Sciences et pédagogiques. La procédure et les questions à dépouiller sont les mêmes que celles analysées aux élèves du cycle inférieur. Question n°3. Pour l'apprenant du secondaire les SDTQ sont

a) Faciles

b) Difficiles

c) Très difficiles

Tableau n°17. Répartition des réponses selon la variable « Caractère facile/difficile des SDTQ »

Caractère facile/difficile des SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
Faciles	9	30
Difficiles	17	56.67
Très difficiles	4	13.33
Total	**30**	**100**

Nous constatons qu'à travers ce tableau 9 sur 30 élèves (soit 30%) du secondaire affirment que les SDTQ sont faciles. Ensuite 17 sur 30 élèves (soit 56.67%) disent qu'ils sont difficiles et enfin 4 sur 30 élèves (soit 13.33%) confirment que les SDTQ sont très difficiles.

Comparativement au cycle inférieur où les Réponses étaient pour faciles 3/30, difficiles 12/30 et très difficiles 15/30 nous constatons que plus l'élève avance de classe, plus il connaît une certaine évolution au niveau des acquisitions des SDTQ car la catégorie « très difficiles» est partie de 15/30 à 4/30 et celle de « faciles » est partie de 3/30 à 9 sur 30 (soit de 10% à 30%) mais la catégorie des « difficiles » reste problématique (soit 40% à 56.67%).

Question n°4. Les SDTQ aident l'élève

a) A la bonne lecture
b) A la bonne compréhension
c) A la communication

Tableau n°18. Répartition des réponses selon la variable « Avantage des SDTQ pour l'élève »

Avantage des SDTQ pour l'élève	Fréquence	Pourcentage
A la bonne lecture	16	53.34
A la bonne compréhension	13	43.33
A la communication	1	3.33
Total	**30**	**100**

Les résultats du tableau montrent que 16 sur 30 élèves (soit 53.34%) affirment que les SDTQ les aident à la bonne lecture, 13 sur 30 élèves (soit 43.33%) disent qu'ils l'aident à la bonne compréhension et 1 sur 30 élèves dit qu'ils les aident à la communication.

Comparativement aux résultats du tableau n°13, nous constatons que les remarques sont presque les mêmes du fait que 60% du cycle inférieur et 53.34% du cycle supérieur confirment que les SDTQ jouent un rôle prépondérant à la bonne lecture et 33.33% et 43.33% soutiennent qu'ils facilitent la bonne compréhension, et enfin 6.67% et 3.33% voient qu'ils aident l'élève à la communication.

Question n°5. Pour les élèves les SDTQ compliquent

a) La lecture

b) la langue

c) Autres propositions

Tableau n°19. Répartition des réponses selon la variable « Complication des SDTQ »

Complication des SDTQ »	**Fréquence**	**Pourcentage**
La lecture	4	13.33
La langue	1	3.33
Autres propositions	25	83.34
Total	**30**	**100**

Les données du présent tableau nous montrent que 4 sur 30 élèves (soit 13.33%) affirment que les SDTQ compliquent la lecture, 1 sur 30 élèves (soit 3.33%) dit que les SDTQ compliquent la langue tandis que 25 sur 30 (soit 83.34%) confirment que les SDTQ ne compliquent rien.

Comparativement aux résultats du tableau n° 14, nous remarquons une nette différence entre les élèves du cycle inférieur et ceux du cycle supérieur du fait que les réponses « compliquent la lecture » est passée de 53.33% du cycle inférieur à 13.33% du cycle supérieur et celles de « compliquent la langue » sont passées de 30% à 3.33% tandis que pour celles de « autres propositions » où ils ont préféré répondre par « rien » la fréquence sont passées de 16.67% à 83.34%. Cela nous montre par constat que les élèves du cycle supérieur du secondaire ont déjà vu le rôle et l'importance des SDTQ, contrairement aux élèves du cycle inférieur qui risquent de proposer même, à notre avis, la suppression de ces SDTQ dans le programme d'enseignement du kirundi.

Question n°6. La place accordée aux SDTQ dans l'enseignement du kirundi comme langue à tons est :

a) Importante ☐

☐

b) Suffisante

c) Insuffisante ☐

Tableau n°20. Répartition des réponses selon la variable « Place des SDTQ»

La place des SDTQ est	Fréquence	Pourcentage
Importance	4	13.33
Suffisante	7	23.33
Insuffisante	19	63.34
Total	**30**	**100**

Les éléments du tableau montrent que 4 sur 30 élèves (soit 13.33%) affirment que la place des SDTQ est importante, 7 sur 30 élèves (soit 23.33%) disent que les SDTQ ont une place suffisante tandis que 19 sur 30 élèves (soit 63.34%) confirment que ces SDTQ ont une place insuffisante.

Nous remarquons que, comparativement aux résultats du tableau n°14, les considérations sont presque les mêmes du fait que le pourcentage de 13.33% du cycle inférieur est le même pour le cycle supérieur à affirmer la place importante qu'occupent les SDTQ, 40% contre 23.33% du cycle supérieur prouvent que cette place reste suffisante tandis que 46.67% contre 63.34% du cycle supérieur confirment que la place accordée aux SDTQ est insuffisante.

Nous constatons enfin que la majorité de nos informateurs montrent et confirment que la place occupée par les SDTQ dans l'enseignement secondaire reste tout à fait insuffisante.

Question n°7. Les élèves ont l'impression que l'enseignement des SDTQ est

a) Utile ☐

b) Inutile ☐

c) Autres suggestions

Tableau n°21. La répartition des réponses selon la variable « Utilité ou non de l'enseignement des SDTQ»

Utilité ou non de l'enseignement des SDTQ»	**Fréquence**	**Pourcentage**
Utile	24	80
Inutile	6	20
Autres suggestions	0	0
Total	**30**	**100**

Les résultats du tableau montrent que 24 sur 30 élèves (soit 80%) affirment que l'enseignement des SDTQ est utile alors que 6 sur 30 élèves (soit 20%) confirment que cet enseignement est inutile.

Comparativement aux résultats du tableau n°16 concernant les élèves du cycle inférieur, nous constatons une nette différence où 60% du cycle inférieur ne trouvent pas l'utilité d'apprendre les SDTQ alors que 80% du cycle supérieur affirment néanmoins son utilité. Ainsi, 40% du cycle inférieur trouvent utile cet enseignement au moment où ceux qui n'apprécient pas l'utilité de cet enseignement au cycle supérieur ne dépassent pas 20%.

Question n°8.Etes-vous motivé d'apprendre les SDTQ ?

c) Oui ☐

d) Non ☐

Tableau n°22:répartition des réponses selon la variable « motivation dans l'apprentissage des SDTQ »

Motivation dans l'apprentissage des SDTQ	**Fréquence**	**pourcentage**
Oui	18	60
Non	12	40
Total	**30**	**100**

Les données du tableau montrent que 18 sur 30 élèves du cycle supérieur (soit 60 %) affirment qu'ils sont motivés d'apprendre les SDTQ alors que 12 sur 30 élèves (soit 40%) de ce même cycle confirment qu'ils ne sont pas motivés.

Nous constatons alors que la majorité des élèves du cycle supérieur sont motivés lors de l'apprentissage des signes diacritiques.

Comparativement aux résultats du tableau n°15 nous constatons que la majorité des élèves du cycle inférieur n'ont pas une motivation d'apprendre les signes diacritiques au moment où la plupart de ceux du cycle supérieur éprouvent une motivation de leur apprentissage comme les résultats nous le montrent.

Question n°9. Pour l'élève, sans les SDTQ, le kirundi devient

a) Facile à apprendre
b) Difficile à apprendre
c) Autres avis

Tableau n°23. La Répartition des réponses selon la variable «Perception du kirundi sans les SDTQ»

Perception du kirundi sans les SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
Facile à apprendre	4	13.33
Difficile à apprendre	26	86.67
Autres avis	0	0
Total	**30**	**100**

Les résultats du tableau ci-haut montrent que 4 sur 30 élèves (soit 13.33%) affirment que sans les SDTQ, le kirundi deviendrait facile à apprendre tandis que 26 sur 30 élèves (soit 86.67%) confirment que sans les SDTQ le kirundi deviendrait difficile à apprendre.

A travers ces résultats, nous constatons que les élèves du cycle supérieur éprouvent moins de difficultés à apprendre les SDTD (86,67%) contrairement à ceux du cycle inférieur (13,33%).

Comparativement aux résultats issus du tableau n°16 relatifs aux élèves du cycle inférieur du secondaire, nous constatons que le cycle inférieur a un problème d'acquisition des SDTQ du fait que 56.67% affirment qu'ils apprennent facilement le kirundi sans les tons alors qu'au supérieur les idées à cette affirmation ne dépassent pas 13.33%. Par contre seuls 43.33% de l'inférieur affirment le problème que poserait l'absence des SDTQ à l'apprentissage du kirundi contrairement au supérieur où le pourcentage est de 86.67%.

Nous constatons que les élèves du cycle inférieur du secondaire ont des difficultés énormes dans l'apprentissage des SDTQ contrairement à ceux cycle supérieur du secondaire il se remarque que ces derniers sont un peu habitués à cet enseignement et comprennent l'avantage de leur apprentissage et éprouvent moins de difficultés.

De tout ce qui précède, nous remarquons enfin que la première hypothèse de notre recherche relative à ce que les élèves du cycle inférieur des humanités éprouveraient plus de difficultés dans l'apprentissage des SDTQ que les élèves du cycle supérieur est bel et bien vérifiée.

3.3. Les signes diacritiques dans l'enseignement du kirundi

Les résultats émanant de ce point d'analyse vont nous aider à vérifier et répondre à l'hypothèse relative aux niveaux et domaine de formation acquise par rapport à l'enseignement des SDTQ.

Question n°8. Pour l'enseignant, les SDTQ dans l'enseignement du kirundi sont

a) Faciles
b) Difficiles
c) Très difficiles

Tableau n°24. Répartition des réponses des enseignants selon la variable « Caractère facile/difficile des SDTQ»

Caractère facile/difficile des SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
Faciles	7	50
Difficiles	7	50
Très difficiles	0	0
Total	**30**	**100**

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que 7 sur 14 enseignants (soit 50%) affirment que les SDTQ dans l'enseignement du kirundi sont faciles et difficiles.

Tableau n°25. Répartition des réponses selon la variable « niveau de formation »

N.F	**Niveau secondaire(D7)**		**Niveau universitaire (IPA, ENS, Lic)**		**Total**	
Réponses	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Faciles	1	25	6	60	7	50
Difficiles	3	75	4	40	7	50
Très difficiles	0	0	0	0	0	0
Total	**4**	**100**	**10**	**100**	**14**	**100**

Nous lisons dans ce tableau que 1 sur 4 enseignants de niveau secondaire (D7) (soit 25%) dit que dans l'enseignement du kirundi les SDTQ sont faciles alors que 3 sur 4 enseignants de même niveau confirment que cet enseignement est difficile. Par contre ceux qui ont un niveau universitaire 6 sur 10 enseignants (soit 60%) affirment qu'ils sont faciles contre 4 sur 10 enseignants (soit 40%) affirmant qu'ils sont difficiles.

Nous remarquons que la majorité de niveau bas éprouvent plus de difficultés de l'enseignement des SDTQ contrairement à la majorité de niveau haut qui ne rencontrent pas de difficultés en cette activité.

Question n°9. Pour l'apprenant du secondaire les SDTQ sont

a) Faciles
b) Difficiles
c) Très difficiles

Tableau n°26. Répartition des réponses selon la variable « Les SDTQ sont pour l'apprenant »

Les SDTQ sont pour l'apprenant du secondaire	**Fréquence**	**Pourcentage**
Faciles	1	7.14
Difficiles	4	28.57
Très difficiles	9	64.29
Total	**14**	**100**

Les résultats du tableau nous montrent que 1 sur 14 enseignants soit 7.14% affirme que les SDTQ sont faciles pour l'apprenant, 4 sur 14 enseignants soit 28.57% disent qu'ils sont difficiles tandis que 9 sur 14 enseignants confirment qu'ils sont très difficiles.

Tableau n°27. Répartition des réponses selon le « niveau de formation »

N.F **Réponses**	**Niveau secondaire(D7)**		**Niveau universitaire (IPA, ENS, Lic)**		**Total**	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Faciles	0	0	1	10	1	7.14
Difficiles	0	0	4	40	4	28.57

Très difficiles	4	100	5	50	9	64.29
Total	**4**	**100**	**10**	**100**	**14**	**100**

Nous lisons dans ce tableau que 4 sur 4 enseignants de niveau secondaire (D7) (soit 100%) confirment que les SDTQ sont pour l'apprenant très difficiles alors que un tel cas est de 50% aux enseignants du niveau universitaire. Pour ce niveau universitaire, 40% des enseignants affirment que l'enseignement des SDTQ est difficile et 10% seulement affirment que c'est facile. Aucun enseignant du niveau secondaire n'affirme que les SDTQ sont faciles.

Nous remarquons que la majorité des enseignants 9/14 (soit 64.29%) prouvent que les SDTQ sont très difficiles plus particulièrement au cycle inférieur où l'analyse montre que 4 sur 4 enseignants (soit 100%) du cycle inférieur et 50% des enseignants du cycle supérieur interrogés, confirment que les SDTQ sont très difficiles pour l'apprenant.

Question n° 10. Les SDTQ aident l'élève

a) A la bonne lecture

b) A la bonne compréhension

c) A la communication

Tableau n°28. Répartition des réponses selon la variable « Avantage des SDTQ pour l'élève »

Avantage des SDTQ pour l'élève	Fréquence	Pourcentage
A la bonne lecture	7	50
A la bonne compréhension	7	50
A la communication	0	0
Total	**14**	**100**

A travers les données du tableau, nous constatons que 7 sur 14 enseignants (soit 50%) affirment que les SDTQ aident l'élève à la bonne lecture et à la bonne compréhension.

Tableau n°29. Répartition des réponses selon le « niveau de formation »

N.F **Réponses**	**Niveau secondaire**		**Niveau universitaire**		**Total**	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
A la bonne lecture	1	25	6	60	7	50
A la bonne compréhension	3	75	4	40	7	50
A la communication	0	0	0	0	0	0
Total	**4**	**100**	**10**	**100**	**14**	**100**

Nous voyons que, selon les résultats de ce tableau, la majorité des enseignants du niveau secondaire (soit 75%) affirment que les SDTQ aident l'élève à la bonne compréhension alors que la majorité des enseignants du niveau supérieur (soit 60%) confirment qu'ils aident l'élève à la bonne lecture. Aucun cas n'affirme que les SDTQ avantagent l'élève dans la communication.

De toute façon, nous constatons que ceux du cycle supérieur auraient raison du fait que la plupart d'eux ont une spécialisation dans le domaine de l'enseignement du kirundi.

Question n°11. Pour les élèves, les SDTQ compliquent

a)La lecture

b) La langue

c) Autres propositions

Tableau n°30. Répartition des réponses selon la variable « Complication des SDTQ »

Complication des SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
La lecture	7	50
La langue	4	28.57
Autres propositions	3	21.43
Total	**14**	**100**

Les résultats du tableau nous montrent que 7sur 14 enseignants (soit 50%) affirment que les SDTQ compliquent la lecture, 4 sur 14 (soit 28.57%) disent qu'ils compliquent la langue tandis que 3 sur 14 enseignants (soit 21.43%) confirment qu'ils ne compliquent rien. Nous constatons que la majorité des enseignants au cours de leur activité remarquent le problème de lecture d'un texte qui comporte les signes diacritiques. Il reste à vérifier que cette situation est la même pour tous les deux niveaux.

Tableau n°31 Répartition des Réponses selon le « niveau de formation »

N.F / **Réponses**	**Niveau secondaire**		**Niveau universitaire**		**Total**	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
La lecture	3	75	4	40	7	50
La langue	1	25	3	30	7	28.57
Autres propositions	0	0	3	30	0	21.43
Total	**4**	**100**	**10**	**100**	**14**	**100**

Ce tableau montre que la majorité de nos répondants, 3 sur 4 enseignants soit 75% du niveau secondaire (D7) et 4 sur 10 enseignants du niveau universitaire soit 40% affirment que les SDTQ compliquent la lecture. 25% du niveau secondaire et 30% du niveau universitaire confirment qu'ils compliquent la langue tandis que 30% du niveau universitaire disent qu'ils ne compliquent rien.

Nous constatons que les SDTQ demeurent une question pertinente du fait que la majorité des enseignants de niveau secondaire nous montre que les SDTQ

compliquent la lecture pour leurs élèves. Il en est de même au supérieur où 50% confirment cette situation. Néanmoins, ceux du supérieur disent qu'une partie des élèves (soit 30%) n'ont aucune complication.

Question n°12. La place accordée aux SDTQ dans l'enseignement du kirundi comme langue à tons est :

a) Importante

b) Suffisante

c) Insuffisante

Tableau n°32. Répartition des réponses selon la variable « Place des SDTQ est »

La place des SDTQ est	Fréquence	Pourcentage
Importance	3	21.43
Suffisante	2	14.29
Insuffisante	9	64.28
Total	**14**	**100**

Les résultats de ce tableau nous montrent que 3 sur 14 enseignants (soit 21.43%) affirment que la place accordée aux SDTQ est importante, 2 sur 14 enseignants (soit 14.29%) disent que les SDTQ ont une place suffisante tandis que 9 sur 14 enseignants (soit 64.28%) confirment qu'elle est insuffisante.

Tableau n°33. Répartition des réponses selon le « niveau de formation »

N.F	**Niveau secondaire**		**Niveau universitaire**		**Total**	
Réponses	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Importance	0	0	3	30	3	21.43
Suffisante	1	25	1	10	2	14.29
Insuffisante	3	75	6	60	9	64.28
Total	4	100	10	100	14	100

Les données du présent tableau viennent de nous montrer que la majorité de nos répondants sur tous les niveaux confirment que la place accordée aux SDTQ est insuffisante car 75% du niveau secondaire et 60% du niveau universitaire le conçoivent ainsi.

Nous constatons alors que le point relatif à la place des SDTQ dans l'enseignement du kirundi demeure insuffisant comme la majorité de nos répondants viennent de le confirmer à travers les données des deux tableaux précédents. Ici, l'insuffisance concerne la place accordée aux SDTQ en matière du volume horaire (peu d'heures par semaine) ; l'enseignement des SDTQ devrait en réalité prendre beaucoup plus de temps pour que les élèves puissent les comprendre davantage.

Question n°13. Les élèves ont l'impression que l'enseignement des SDTQ est

a) Utile
b) Inutile
c) Autres suggestions

Tableau n°34. La Répartition des réponses selon la variable «Utilité de l'enseignement des SDTQ»

Utilité de l'enseignement des SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
Utile	8	57.14
Inutile	5	35.72
Autres suggestions	1	7.14
Total	**14**	**100**

Les données présentées dans le tableau montrent que 8 sur 14 enseignants (soit 57.14%) affirment que l'enseignement des SDTQ est utile. 5 sur 14 enseignants (soit 35.72%) disent qu'il est inutile et 1 sur 14 enseignants dit que « ils ne sont

pas motivés parce que depuis la première année, ils sont habitués à lire le kirundi en l'absence de ces signes ».

Tableau n°35. Répartition des réponses selon le « niveau de formation »

N.F Réponses	Niveau secondaire		Niveau universitaire		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Utile	1	25	7	70	8	57.14
Inutile	3	75	2	20	5	35.72
Autres suggestions	0	0	1	10	1	7.14
Total	**4**	**100**	**10**	**100**	**14**	**100**

Les données de ce tableau signifient que 25% des enseignants de niveau secondaire et 70% de niveau universitaire affirment l'utilité de l'enseignement des SDTQ tandis que 75% de niveau secondaire et 2% de niveau universitaire confirment l'inutilité de cet enseignement. Il y a aussi 10% de niveau universitaire qui dit autrement.

Nous constatons alors que la majorité des enseignants de niveau universitaire comprennent l'utilité d'enseigner de SDTQ par rapport aux enseignants de niveau secondaire (75%) qui, à leur avis, soutiennent et confirment que l'enseignement des SDTQ est effectivement inutile.

Question n°14. Pour l'enseignant, l'utilisation des SDTQ au cours de la lecture et l'écriture est

a) Spontanée
b) Difficile
c) Autres constatations

Tableau n°36. Répartition des réponses selon la variable « utilisation des SDTQ »

Utilisation des SDTQ	Fréquence	%
Spontanée	9	64.28
Difficile	4	28.58
Autres constatations	1	7.14
Total	**14**	**100**

Les résultats du tableau nous montrent que 9 sur 14 enseignants (soit 64.28%) affirment que quand ils lisent ou écrivent, l'utilisation des SDTQ est spontanée. 4 sur 14 enseignants (soit 28.58%) affirment que cette utilisation leur est difficile tandis que 1 sur 14 enseignants (soit 7.14%) dit que c'est facile.

Tableau n°37. Répartition des réponses selon le « niveau de formation »

N.F	**Niveau secondaire**		**Niveau universitaire**		**Total**	
Réponses	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Spontanée	1	25	8	80	9	64.28
Difficile	3	75	1	10	4	28.58
Autres constatations	0	0	1	10	1	7.14
Total	**4**	**100**	**10**	**100**	**14**	**100**

Les données se trouvant dans le tableau montrent que la majorité des enseignants de niveau universitaire (80%) quand ils écrivent ou lisent, leur utilisation des SDTQ est spontanée alors que ceux de niveau secondaire leur utilisation des SDTQ est difficile.

Nous constatons que les enseignants du niveau bas connaissent une faiblesse dans l'utilisation des SDTQ par rapport aux enseignants ayant passé à l'Université ; ceci concerne surtout ceux qui ont suivi les domaines dans lesquels on donne une formation spécialisée dans l'enseignement du kirundi.

Question n°15. Pour l'enseignant, sans les SDTQ le kirundi devient

a) Facile à enseigner

b) Difficile à enseigner

c) Autres avis

Tableau n°38. Répartition des réponses selon la variable « Perception du kirundi sans les SDTQ»

Perception du kirundi sans les SDTQ	**Fréquence**	**%**
facile à enseigner	3	21.43
difficile à enseigner	11	78.57
autres avis	0	0
Total	**14**	**100**

Les résultats montrent que 3 sur 14 enseignants (soit 21.43%) affirment que sans les SDTQ le kirundi deviendrait facile à enseigner alors que 11 sur 14 enseignants soit 79.57% confirment que sans présence des SDTQ le kirundi deviendrait difficile à enseigner.

Tableau n°39. Répartition des réponses selon le « niveau de formation »

N.F **Réponses**	**Niveau secondaire**		**Niveau universitaire**		**Total**	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
facile à enseigner	2	50	1	10	3	21.43
difficile à	2	50	9	90	11	78.57

enseigner						
autres avis	0	0	0	0	0	0
Total	**4**	**100**	**10**	**100**	**14**	**100**

Les résultats dégagés dans ce tableau montrent que les enseignants de niveau secondaire, 2 sur 4 (soit 50%) confirment que sans les SDTQ le kirundi devient facile et difficile à enseigner ; alors que presque tous les enseignants de niveau universitaire 9 sur 10 enseignants (soit 90%) confirment bel et bien que sans les SDTQ, le kirundi devient pratiquement difficile à enseigner. Nous constatons alors que pour les enseignants de niveau secondaire, d'après ces résultats, la majorité d'entre eux ne maîtrisent pas les SDTQ. Dans ce cas, ils ne peuvent pas les enseigner ; d'où la médiocrité de la qualité de l'enseignement des SDTQ dans les écoles où le kirundi en général et plus particulièrement les signes diacritiques sont enseignés par les D7.

Question n°16 : Pour l'élève, sans les SDTQ le kirundi devient

a) Facile à apprendre
b) Difficile à apprendre
c) Autres avis

Tableau n°40 : Répartition des réponses selon la variable « Perception du kirundi sans les SDTQ »

Perception du kirundi sans les SDTQ	Fréquence	%
Facile à apprendre	4	28.58
Difficile à apprendre	10	71.42
Autres avis	0	0
Total	**14**	**100**

D'après les données du tableau, 4 sur 14 enseignants (soit 28.58%) affirment que sans les SDTQ le kirundi deviendrait pour l'élève facile à apprendre et 10 sur 14

enseignants (soit 71.42%) affirment que sans les SDTQ le kirundi deviendrait difficile à apprendre.

Nous constatons que la plupart des enseignants trouvent que les signes diacritiques jouent un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage du kirundi.

Tableau n°41: Répartition des réponses selon le « niveau de formation »

N.F / **Réponses**	**Niveau secondaire**		**Niveau universitaire**		**Total**	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Facile à apprendre	3	75	1	10	4	28.58
Difficile à apprendre	1	25	9	90	10	71.42
Autres avis	0	0	0	0	0	0
Total	**4**	**100**	**10**	**100**	**14**	**100**

Les résultats de ce tableau montrent que les observations des enseignants de niveau secondaire (75%) affirment que, sans les SDTQ, le kirundi deviendrait facile à apprendre alors que les observations des enseignants de niveau universitaire (90%) confirment que l'absence des SDTQ occasionnerait les difficultés à l'apprentissage du kirundi ; d'où l'importance capitale des SDTQ dans l'enseignement du kirundi.

La question reste aux enseignants de niveau secondaire dont la majorité accusent une faiblesse considérable qui fait répercussion aux élèves qui devraient bénéficier d'une formation de base très efficace afin de pouvoir entreprendre aisément les études du deuxième cycle du secondaire.

Question n°17 : Pour l'enseignement des SDTQ, la formation acquise est

a) Efficace
b) Inefficace
c) Autres avis

Tableau n°42 : Répartition des réponses selon la variable « Niveau de formation»

Niveau de formation	**Fréquence**	**%**
Efficace	9	64.28
Inefficace	5	35.72
Autres avis	0	0
Total	**14**	**100**

Les résultats se trouvant dans le tableau montrent que 9 sur 14 enseignants (soit 64.28%) affirment que pour l'enseignement des SDTQ, la formation acquise est efficace tandis que 5 sur 14 enseignants (soit 35.72%) confirment que leur formation est inefficace pour pouvoir enseigner les SDTQ.

Tableau n°43: Répartition des réponses selon le « niveau de formation »

N.F **Réponses**	**Niveau secondaire**		**Niveau universitaire**		**Total**	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Efficace	1	25	8	80	9	64.28
Inefficace	3	75	2	20	5	35.72
Autres avis	0	0	0	0	0	0
Total	**4**	**100**	**10**	**100**	**14**	**100**

Les données présentées dans ce tableau nous montrent que les enseignants de niveau secondaire (75%) confirment que leur niveau de formation est inefficace pour enseigner les SDTQ alors que ceux du niveau universitaire (80%) confirment que leur niveau de formation est efficace pour l'enseignement des SDTQ. Nous constatons en fait que la formation acquise se répercute sur la qualité de l'enseignement.

Nous voyons que le problème peut être situé plus particulièrement sur le niveau bas que détiennent certains enseignants lors de l'enseignement des signes diacritiques.

Nous remarquons après l'analyse de ce point relatif aux signes diacritiques dans l'enseignement du kirundi que la majorité de nos informations (50% et 75%) montrent que les enseignants du cycle inférieur (certains de niveau secondaire surtout) ont un problème d'enseigner les SDTQ car eux-mêmes affirment que, d'après les résultats du tableau n°37, quand ils lisent ou écrivent, l'utilisation des SDTQ est difficile. Contrairement aux enseignants de niveau universitaire (surtout ceux qui ont eu la formation de l'enseignement du kirundi) qui, selon le même tableau, confirment bel et bien que l'utilisation des SDTQ dans l'enseignement du cours de kirundi (écriture ou lecture) est spontanée.

Nous déduisons alors que le niveau et le domaine de formation des enseignants du kirundi influeraient sur la maitrise ou non des SDTQ et la façon de les transmettre aux apprenants.

3.4. Méthodologie proposée pour enseigner les signes diacritiques

Les résultats que nous allons trouver à travers l'analyse vont nous aider à confirmer ou infirmer l'hypothèse de recherche liée à la méthodologie inexistante d'enseignements des SDTQ.

Question n°18 : La méthodologie d'enseignements des SDTQ est

a) Existante
b) Inexistante

Tableau n°44. Répartition des réponses selon la variable « La méthodologie du ministère est »

La méthodologie du ministère est	Fréquence	%
Existante	0	0
Inexistante	14	100
Total	**14**	**100**

Les résultats se trouvant dans le tableau précédent nous montrent que 14 sur 14 enseignants (soit 100 %) confirment que la méthodologie d'enseignement des SDTQ n'existent pas.

Si la méthodologique pour enseigner les SDTQ n'est pas prévu par le ministère nous comprenons que la matière n'est pas bien enseignée; ce qui provoque à notre avis un faible taux de réussite dans cette matière. Dans tous le cas, nous constatons que la matière en rapport avec les SDTQ est transmise ; la question est de savoir quelle est la procédure pour donner cette matière.

Question n°19 .Comment vous procédez pour enseigner les SDTQ ?

Tableau n°45. Répartition des réponses selon la variable « Procédure d'enseignement des SDTQ ».

Procédure d'enseignement des SDTQ	**Fréquence**	**Pourcentage**
Sifflement	3	21,42
Battre des mains	4	28,58
Arrangement	7	50
Total	**14**	**100**

A travers les données du tableau nous voyons que 3 sur 14 enseignants (soit 21,42%) utilisent le sifflement comme technique d'enseigner les SDTQ ; 4 sur 14 enseignants (soit 28,58%) utilisent l'applaudissement des mains pour enseigner les SDTQ et 7 sur 14 enseignants (soit 50%) utilisent d'autres moyens pour dispenser cette matière.

Nous constatons alors que le manque de méthodologie d'enseignement des signes diacritiques pousse les enseignants à chercher d'autres moyens ou techniques pour qu'ils dispensent la matière consacrée aux SDTQ comme le sifflement, battre des mains, etc...

3.5. Propositions pour améliorer l'enseignement des signes diacritiques

Les éléments de réponse que nous allons dégager à travers l'analyse ci-dessous vont donner le départ des unes des recommandations à émettre pour que les problèmes évoqués par les enseignants puissent trouver une issue favorable.

Question n°20. Votre proposition pour améliorer l'enseignement des SDTQ dans le cours de kirundi au secondaire

a) Changer de méthode
b) Changer de signes
c) Modifier l'horaire avec plus d'heures de pratique
d) Autres propositions

Tableau n°46. Répartition des réponses selon la variable « Proposition pour améliorer l'enseignement des SDTQ »

Proposition pour améliorer l'enseignement des SDTQ	Fréquence	%
une méthode	7	50
Changer de signes	0	0
Modifier l'horaire avec plus d'heures de pratique	7	50
Atres propositions	0	0
Total	**14**	**100**

Les résultats du tableau nous montrent que 7 sur 14 enseignants (soit 50%) confirment que leur proposition pour améliorer l'enseignement des signes diacritiques serait d'instaurer une méthode et de modifier l'horaire avec plus d'heures de pratique. Nous constatons alors que ceci veut mettre l'accent sur la place insuffisante, signalée dernièrement, qu'occupe le kirundi parmi d'autres disciplines enseignées au Burundi alors qu'il est une langue nationale et maternelle, véhicule de notre culture.

3.6. Documentation sur l'enseignement de signes diacritiques

Les réponses reçues de la question suivante vont montrer l'état des lieux de la source documentaire existante qui faciliterait la recherche et l'approfondissement des notions en rapport avec les SDTQ.

Question n°21. La documentation dans cet enseignement est

a) Suffisante
b) Insuffisante
c) Autres avis

Tableau n°47. La Répartition des réponses selon la variable « Documentation pour enseigner les SDTQ »

Documentation pour	**Fréquence**	**Pourcentage**

enseigner les SDTQ		
Suffisante	0	0
Insuffisante	5	35.72
Autres avis	9	64.28
Total	**14**	**100**

Force est de constater que 5 sur 14 enseignants (soit 35.72%à affirment que la documentation pour l'enseignement des SDTQ est insuffisante alors que 9 sur 14 enseignants (soit 64.28%) confirment que cette documentation est inexistante.

Nous remarquons que la documentation pour enrichir les fascicules offerts aux enseignants n'est pas du tout disponible. Rares, comme on l'a vu au cours de l'enquête sont des bibliothèques qui contiendraient de manuels de kirundi même ceux de lecture. Il se remarque alors que la production écrite surtout celle relative à la grammaire de kirundi n'est pas significative et/ou très suffisante.

Vu que la méthodologie et la documentation pour bien enseigner les signes diacritiques sont presque inexistantes, cela revient à vérifier notre troisième hypothèse relative à ce que le Ministère de l'Education ne se soucie pas de la pertinence des SDTQ pour promouvoir effectivement le kirundi. Ces questions de documentation et de méthodologie devraient être résolues par les concepteurs des programmes du kirundi au ministère ayant l'éducation dans ses attributions.

Conclusion

Au terme de ce chapitre relatif à la présentation, analyse et interprétation des données, nous venons de conclure qu'à partir des variables utilisées pour cette étude, les opinions des enseignants du kirundi ainsi que les élèves ont été pertinentes. Nous avons parcouru tout le questionnaire pour nous rendre compte de la réalité ou non de nos hypothèses. Ainsi, il convient de signaler que les questions traitées étaient à la base de la validation des hypothèses de recherche posées.

Après avoir analysé nos questions, nous avons vu que les élèves du cycle inférieur éprouvent plus de difficultés d'apprentissage des signes diacritiques comparativement à ceux du cycle supérieur du secondaire pour plusieurs raisons : le niveau de formation des enseignants (les enseignants du Niveau D7), la méthodologie inexistante pour enseigner ces signes diacritiques, manque de motivation pour certains enseignants et élèves, manque de documents, pas d'encouragement au sein du ministère pour la créativité dans le domaine de la grammaire du kirundi, pas d'heures réservées à la pratique des SDTQ.

Par contre, il s'est avéré que les enseignants ayant fait l'Université surtout dans le domaine du kirundi éprouvent moins de difficultés mais sont obligés par conséquent de fournir plus d'efforts pour revoir le niveau bas des élèves qui terminent le cycle inférieur.

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

1. Conclusion générale

Notre recherche avait pour but d'essayer de déterminer les facteurs qui seraient à la base de l'incompréhension des signes diacritiques indiquant la tonalité et/ou la quantité vocalique dans quelques écoles secondaires de la Commune de MUSIGATI.

Notre travail comporte trois chapitres : Dans le premier intitulé « **Considérations théoriques**». Dans ce premier chapitre, nous avons traité deux grands points en rapport avec « l'élucidation des concepts clés » ainsi que les « considérations méthodologiques de l'enseignement du kirundi ». Concernant le premier grand point, nous avons défini les concepts relatifs à la question pédagogique, didactique et linguistique. Pour définir ces divers concepts, nous nous sommes basé sur pas mal d'ouvrages pour voir la diversité des opinions des auteurs sur différents concepts, lesquels ont guidé notre travail de recherche. Quant au deuxième grand point relatif à la méthodologie d'enseignement du kirundi et des signes diacritiques, nous avons pu montrer la procédure méthodologique d'enseignement du kirundi au cycle inférieur et au cycle supérieur du secondaire où les conclusions ont prouvé que la procédure méthodologique d'enseignement du kirundi dès la 7è à la 9è est identique tandis que celle du cycle supérieur est organisée d'une autre façon. Ainsi, on a constaté que la méthodologie pour l'enseignement des signes diacritiques est inexistante.

Dans le second chapitre intitulé « Considérations méthodologiques », nous avons essayé de parler de la problématique, des hypothèses de recherche ainsi que la méthode de recherche. Sur ce, nous avons montré les problèmes qui hantent le kirundi surtout la partie grammaire en matière relative aux signes diacritiques. La question centrale était de savoir pourquoi les enseignants et les élèves trouvent des difficultés d'enseignement et d'apprentissage des SDTQ, qui aboutissent aux

résultats médiocres dans cette matière du kirundi. Nous avons posé cinq hypothèses de recherche à savoir :

1. Les élèves du cycle inférieur des humanités éprouveraient plus de difficultés dans l'apprentissage des SDTQ que les élèves du cycle supérieur,
2. La plupart d'enseignants et d'élèves considèrent que les SDTQ seraient compliqués et manquent de motivation pour les enseigner et les apprendre d'une façon approfondie.
3. La méthodologie appliquée à l'enseignement des signes diacritiques serait inefficace,
4. Les concepteurs des programmes au sein du Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ne se soucient pas de la pertinence du cours de kirundi en général et des SDTQ en particulier pour promouvoir effectivement le kirundi,
5. Le niveau et le domaine de formation des enseignants du kirundi influeraient sur la maîtrise ou non des SDTQ et la façon de les transmettre aux apprenants.

Cela nous a poussé à faire l'enquête sur terrain avec deux questionnaire, l'un destiné aux enseignants et l'autre aux élèves. Pour analyser les données issues de l'enquête, nous avons utilisé la méthode quantitative et qualitative. Cela nous a conduit au troisième chapitre intitulé : « Présentation, analyse et interprétation **des** données de l'enquête **»**. Nous avons procédé systématiquement par l'interprétation des résultats issus des réponses à chaque question. Les réponses obtenues nous ont montré réellement que le kirundi n'a pas une place suffisante dans l'enseignement des signes diacritiques. De ce côté, nous avons constaté que les élèves du cycle inférieur accusent un niveau bas non pas parce qu'ils sont nouveaux dans l'apprentissage de cette matière, mais parce qu'ils ne bénéficient pas d'une formation adéquate et suffisante à cause du niveau bas de la compétence de transmission des savoirs qu'ont leurs enseignants (la majorité d'entre eux n'ont pas une spécialisation dans le domaine du kirundi). On a aussi conclu que la plupart

des enseignants ayant la formation secondaire ne maîtrisent pas les signes diacritiques contrairement à ceux du cycle supérieur ayant le niveau universitaire.

Au terme de notre travail, nous avons constaté que suivant les résultats obtenus, les hypothèses de recherche qui étaient formulées ont été vérifiées. Nous n'avons certainement pas épuisé toutes les questions avec le sujet. Nous pensons avoir apporté notre contribution, si minime soit-elle, en essayant de chercher les facteurs qui handicapent l'enseignement- apprentissage des signes diacritiques en kirundi. D'autres recherches pourront être menées afin de compléter celle-ci. Dans ce cas, ils pourront mener les recherches pour apporter notamment leur contribution à la proposition d'une méthodologie pour enseigner les signes diacritiques au secondaire, apporter un aperçu critique sur l'enseignement des signes diacritiques aux écoles supérieures.

2. Recommandations

Les recommandations que nous avons formulées sont adressées au Ministère de l'Education, aux enseignants, et aux élèves.

Nous proposons au ministère de l'éducation de multiplier les recyclages et séminaires de formation des enseignants pour renforcer l'apprentissage des signes diacritiques. Cette activité pourrait être destinée, en grande partie, aux enseignants de niveau D7 qui enseignent au cycle inférieur du secondaire.

Ayant remarqué que le manque de méthodologie serait à la base de l'échec, nous proposons aux concepteurs des programmes de revoir sinon d'instaurer une méthodologie d'enseignement des signes diacritiques dès la 7è année. Cette méthodologie montrerait la pertinence des SDTQ pour promouvoir le kirundi.

Nous proposons aux enseignants du cours de kirundi au secondaire d'initier un système de réseautage afin de pouvoir échanger sur les pratiques et procédés à utiliser pour donner un enseignement de qualité dans le cours de kirundi, et particulièrement les signes diacritiques. Cela pourra pallier aux défis rencontrés.

Nous proposons enfin aux élèves, bénéficiaires de la formation de toujours multiplier les initiatives de faire et créer eux-mêmes des exercices (un paragraphe ou un texte) et les soumettre à leurs enseignants afin de développer pratiquement leurs compétences.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. DICTIONNAIRES

1. DELANDSHEERE, (G.), *Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979, 782p
2. DUBOIS, (J.) et Al., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973, 516p.
3. FOULQUIE (P.), *Dictionnaire de langue pédagogique*, Paris, P.U.F, 1971 ,201p
4. LOUIS (G.)et al. *Grand Larousse de la langue française*, Librairie Larousse, 1989, 4737p
5. MOUNIN (G.), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, PUF, 1974, 340p
6. PAUL (R.) et al. *Le Petit Robert*, Paris, 1975 ,1650p
7. RODEGEM, (F.M.), *Dictionnaire Rundi-français*, Musée Royal d'Afrique centrale, Tervuren ; 1970, 644p.
8. SILLAMY, (N), *Dictionnaire encyclopédique de psychologie, Paris, Bordas,*1980.p528.

II. OUVRAGES GENERAUX

1. ARDOINO, (J.), *Propos actuels sur l'édition*, Paris, Gauthier, Villard, 1978.
2. BIGANGARA, (J.B), *Eléments de linguistique burundaise coll. expressions et Valeurs Africaines burundaises*, Bujumbura, Bruxelles, 1974, p230

3. DE LA GARAGANDERIE, (A), *Une pédagogie d'entraide, éd. Ouvrières, Paris,* 1974

4. DEBESSE, (M) et MIALARET, (G) traité des sciences pédagogique

5. DELANDSHEERE, (G.), - *Comment les maîtres enseignent*, Paris, 1982,138p.

- *Evaluation continue et examens,* Bruxelles, 4è éd., 1976, 295p.

Introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand Colin, 1982, 455p

6. HOTYAT (F), *cours de psychologie de l'enfant*, Paris, Bruxelles, Nathan : 1965, 247p

7. JAVEAU, (C.), *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles, Paris, E.U.B. 1971, 261p.

8. LAENG (M.), *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Paris, Le Centririon, 1974, 314p.

9. LAFON (R.), *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, 1975, 807p

10. MACAIRE (F.) et RAYMOND (P.), *Notre beau métier : manuel de pédagogie appliquée,* éd Saint Paul, les classiques africaines,1985

11. MIONI, (A.) *Problèmes de linguistique, d'orthographe et de coordination culturelle au Burundi*, IUO, 1970,14p

12. MUCCHIELLI, (R.), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, 5è éd., Paris, E.S.F., 1973, 77p.

13. NTAHOKAJA (J.B), -*Indimburo y'ikirundi mu mashure yisumbuye,* UB, Bujumbura, 1984, 147p.

- *Amayagwa n'imigenzo, UB, Bujumbura*, 1976, 184p

14. PALMADE (G), *les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, 1979, 127p

15. PORTNOY, (H.), *Demain la pédagogie*, Paris, Magnard, 1961,101p

16. POSTIC (M), *la relation éducative*, Paris, PUF, 1979, 316p

17. RENARD, (R.) et PERAYE, (R.), *Langues africaines et langues D'enseignement, Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique*, Paris, Mons : Didier Erudition, 1986, 207p

18. RODEGEM, (F.M.), *Précis de grammaire rundi*, Bruxelles : E. story-scientia, 1967, 198p

19. SKINNER (B.F*), la relation scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessort, 1968,297p

III. MEMOIRES ET THESES

1. D'HAINAUT, (L.), *Concepts et méthodes de la statistique*, tome I, Paris, Editions Labor 1975, 807p

2. NDAYIRAGIJE, (P.), *Etudes des tons en kirundi*, Strasbourg, Université des *Lettres et Sciences Humaines, Institut de phonétique*, 1981, 305p

3. NDAYIZEYE, (R.), *La part des toniques dans les difficultés d'enseignement du kirundi à l'école secondaire (perspectives et prospectives de solution*), Bujumbura, UB, F.P.S.E, 2004,123p.

4. STRAUSS, (E.), *du sens des sens contribution à l'étude des fondements en psychologie*, MILLION, 1987

5. TWAGIRAYEZU, (V.), *La place du Kirundi comme Langue maternelle dans les programmes d'enseignement au niveau du pré-primaire*, Bujumbura, UB, FLSH/L.L.Afr, oct.2009, 96p Labor, 1975,368p.

III. AUTRES DOCUMENTS

1. BIGIRUMWAMI (J) et al., *Questions de kirundi dans Documents divers*, U UB, Bujumbura,1986,79p
2. GUEDOU, (G.) et HOUIS, (M.), *Bibliographie analytique des manuels du kirundi*, Bujumbura, 1981, 9p
3. MINEDUC : *projet conjoint* UNICEF-UNESCO, *suivi permanent des acquis scolaires et évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles primaire du Burundi, rapport provisoire*, Bujumbura, décembre 2001. p13
4. NDIMURUKUNDO, (N.), *La ruralisation et la kirundisation de l'enseignement primaire*, Bujumbura, UNICEF, 1987, 17p
5. UNESCO et al. *Séminaire régional de concertation et de perfectionnement sur didactique des langues,* Bujumbura, 1986, 14p

ANNEXES

LISTE DES INFORMATEURS

A. Les enseignants

N°	Nom et Prénom	Qualification	Ecole d'origine
1.	NIYONZIMA Prosper	ENS III/ANG-KIR	L.CO.MUSIGATI
2.	SINDIHEBURA J. Christian	Lic. L.L.Afr.	Lycée BUKINGA
3.	NDAGIJIMANA Consolatte	BAC III L.L.Afr.	L.CO.KAYANGE
4.	BIGIRIMANA Joseph	IPA.ANG/KIR	L.CO.MUYEBE
5.	HAKIZIMANA Frederic	ENS.ANG-KIR	L.CO KIVYUKA
6.	NDUWIMANA Tacien	Lic. En Droit	ECOFO MUYEBE I
7.	NYANDWI Mathias	D7	ECOFO KAYANGE
8.	NDAYIZEYE Désiré	Lic en L.L.Afr.	ECOFO MUSIGATI III
9.	NDIKUMANA Théophile	D7	ECOFO NYAMUGERERA
10	KARORERO Méthode	D7	ECOFO KIVYUKA I
11	NYABENDA Mathieu	ENS.ANG-KIR	L.CO.RUSEKABUYE
12	RUZOVIYO Pascal	ENS.ANG-KIR	L.CO.NTAMBA

13	NSENGIYUMVA Micheline	ENS ANG-KIE	ECOFO RUSEKABUYE
14	NJEJIMANA Rémy	D7	ECOFO BUMBA

B. Les élèves

N°	**Nom et prénom**	**classe**	**Ecole d'origine**
1	MUNEZERO Arlette	8e	ECOFO MuyebeI
2	CIZA Pierre	8e	ECOFO MuyebeI
3	MIZERO Thierry	9e	ECOFO MuyebeI
4	NININAHAZWE Elie	9e	ECOFO MuyebeI
5	KANKINDI Thérèse	9e	ECOFO Kayange
6	MUGISHA Pascaline	9e	ECOFO Kayange
7	NDUWIMANA Etienne	9e	ECOFO Kayange
8	SERUKUNDO Anicet	8e	ECOFO Kayange
9	SEZERANO Salathiele	8e	ECOFO Kayange
10	SINDIMWO Michel	8e	ECOFO Musigati III
11	KABANYANA Odile	9e	ECOFO Musigati III
12	KWIZERIMANA Théophile	9e	ECOFO Musigati III
13	MANANGARUKIRA J.Paul	9e	ECOFO Nyamugerera
14	NKORERIMANA Arcade	9e	ECOFO Nyamugerera
15	NDUWAYO Francine	8e	ECOFO Nyamugerera
16	BUKURU Jacques	8e	ECOFO Kivyuka I
17	KARENZO Donatien	9e	ECOFO Kivyuka I
18	NSERUYE Anselme	9e	ECOFO Kivyuka I
19	AKIMANA Espérance	8e	ECOFO Rusekabuye

20	MINANI Albert	8e	ECOFO Rusekabuye
21	BUTOYI Jeanne	9e	ECOFO Rusekabuye
22	KABURA Elie	9e	ECOFO Rusekabuye
23	NIBIZI Joseph	8e	ECOFO Bumba
24	BUSIMBO Charles	8e	ECOFO Bumba
25	NDUWIMANA Michel	9e	ECOFO Bumba
26	SIBOMANA André	9e	ECOFO Bumba
27	MIBURO Fabien	1ere L	L.CO.Muyebe
28	NIYONGABO Elysée	1ere Sc	L.CO.Muyebe
29	IGIRANEZA Emmanuel	2eme L	L.CO.Muyebe
30	BIZUMUREMYI Jérémie	2eme Sc	L.CO.Muyebe
31	MPAWENIMANA Désiré	N4	L.CO.Muyebe
32	NIKOBIZA Anselme	N4	L.CO.Muyebe
33	BIGIRIMANA Mathias	1ere L	L.CO.Kayange
34	HAVYARIMANA Anitha	2eme L	L.CO.Kayange
35	NDAYIZEYE Prosper	2eme Sc	L.CO.Kayange
36	NIYONKURU Schadrack	1ere ScB	L.CO.Kayange
37	MISAGO Jésus Marie	1ere ScB	L.CO.Kayange
38	NIYONGABO Elvis	1ere L	L.CO.Musigati
39	MUHIRWE Pascal	2eme L	L.CO.Musigati
40	MIBURO Claude	1ere ScB	L.CO.Musigati
41	NSHIMIRIMANA Tite	1ere LM	L.CO.Musigati
42	MINANI Egide	1ere L	L. Bukinga
43	MUKESHIMANA Violette	2eme L	L. Bukinga

44	KEZIMANA Veniste	2eme Péd.	L. Bukinga
45	KIRIMWABAGABO Elvis	1ere ScB	L. Bukinga
46	NDUWIMANA Francine	1ere LM	L. Bukinga
47	BUKURU Simon	N4	L. Bukinga
48	NIYONZIMA Jules	1ere L	L.CO.Kivyuka
49	KABURA Cyprien	2eme L	L.CO.Kivyuka
50	NYANDWI Eric	1ere LM	L.CO.Kivyuka
51	MUGISHA Léa	1ere LM	L.CO.Kivyuka
52	NDAYIRAGIJE Pierre	1ere L	L.CO.Rusekabuye
53	NSAVYIMANA Salvator	2eme Sc	L.CO.Rusekabuye
54	NDAYISHIMIYE Laurent	1ere LM	L.CO.Rusekabuye
55	MUKESHIMNA Odette	1ere LM	L.CO.Rusekabuye
56	NDAYISENGA Emmanuel	1ere L	L.CO.Ntamba
57	NDUWAYO Salvator	2eme Sc	L.CO.Ntamba
58	NININAHAZWE Arcade	2eme L	L.CO.Ntamba
59	NIYUBAHWE Estella	1ere ScB	L.CO.Ntamba
60	IZIGIRE Divine	1ere LM	L.CO.Ntamba

LE QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

A) Aux enseignants de kirundi

1. Avez- vous choisi d'enseigner le kirundi ? Oui ☐ non ☐
2. Vous enseignez à quelle école ?.....
3. En tant qu'enseignant (e) de kirundi, quelle est votre ancienneté ? ……..
4. Quel est votre niveau de formation

   Niveau : D_7 ☐

   ENS III OU IPA III ☐

   Licence ou IPA V ☐

   Autres …….

5. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le kirundi ?

a) Car j'aime le kirundi ☐

b) Car il est facile ☐

c) Autres raisons……

6. Dans l'enseignement secondaire le kirundi à une place

a) Importante ☐

b) suffisante ☐

c) Insuffisante ☐

7. Enseigner le kirundi au secondaire est

a) Agréable ☐

b) Difficile ☐

c) Facile ☐

8. Pour l'enseignant, les signes diacritiques dans l'enseignement du kirundi sont :

a) Faciles ☐

b) Difficiles ☐

c) Très difficiles ☐

9. Pour l'apprenant du secondaire, SDTQ sont

a) Faciles ☐

b) Difficiles ☐

c) Très difficiles ☐

10. Les SDTQ aident l'élève :

a) A la bonne lecture ☐

b) A la bonne compréhension ☐

c) A la communication ☐

11. Pour les élèves les SDTQ compliquent :

a) La lecture ☐

b) La langue ☐

c) Autres propositions……..

12. La place accordée aux SDTQ dans l'enseignement du kirundi comme langue à tons est :

a) Importante ☐

b) suffisante ☐

c) Insuffisante ☐

13. Les élèves ont l'impression que l'enseignement des SDTQ est :

a) Utile ☐

b) Inutile ☐

c) Autres suggestions……..

14. Pour l'enseignant, l'utilisation des SDTQ au cours de la lecture et l'écriture est

a) Spontanée ☐

b) Difficile ☐

c) Autres constatations ……

15. Pour l'enseignant, sans les SDTQ, le kirundi devient

a) Facile à enseigner ☐

b) Difficile à enseigner ☐

c) Autres avis …….

16. Pour l'élève, sans les SDTQ, le kirundi devient

a) Facile à apprendre ☐

b) Difficile à apprendre ☐

c) Autres avis ……

17. Pour l'enseignement des SDTQ la formation acquise est :

a) Efficace ☐

b) Inefficace ☐

c) Autres avis……..

18. La méthodologie d'enseignements des SDTQ est

a) Existante ☐

b) Inexistante ☐

19. Comment vous procédez pour enseigner les SDTQ ?.....

20. Votre proposition pour améliorer l'enseignement de SDTQ dans le cours de kirundi au secondaire

a) Instaurer une méthode ☐

b) Changer de symbole ☐

c) Modifier l'horaire avec plus d'heures de pratique ☐

d) Autres propositions ……..

21. La documentation dans cet enseignement est :

a) Suffisante ☐

b) Insuffisante ☐

c) Autres constatations…….

B) Aux élèves

1. Vous étudiez à quelle école ?.....

2. Vous êtes élève de quelle classe ?.....

3. Pour l'apprenant du secondaire, SDTQ sont

a) Faciles ☐

b) Difficiles ☐

c) Très difficiles ☐

4. Les SDTQ aident l'élève :

a) A la bonne lecture ☐

b) A la bonne compréhension ☐

c) A la communication ☐

5. Pour les élèves les SDTQ compliquent :

a) La lecture ☐

b) La langue ☐

c) Autres propositions……..

6. La place accordée aux SDTQ dans l'enseignement du kirundi comme langue à tons est :

a) Importante ☐

b) Suffisante ☐

c) Insuffisante ☐

7. Les élèves ont l'impression que l'enseignement des SDTQ est :

a) Utile ☐

b) Inutile ☐

c) Autres suggestions……..

8. Etes-vous motivé d'apprendre les SDTQ

a) Oui ☐

b) Non ☐

9. Pour l'élève, sans les SDTQ, le kirundi devient

a) Facile à apprendre ☐

b) Difficile à apprendre ☐

c) Autres avis ……