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

La transition linguistique du kirundi au français dans l’ enseignement-apprentissage des Disciplines Non Linguistiques à l’École Fondamentale au Burundi

Sinabajije, Wenceslas

2023

UB, Ecole doctorale

https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1494

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

Université du Burundi

École Doctorale

La transition linguistique du kirundi au français dans l'enseignement-apprentissage des Disciplines Non Linguistiques à l'École Fondamentale au Burundi

Thèse présentée et soutenue publiquement par **Wenceslas Sinabajije**
pour l'obtention du grade académique de Docteur en Didactique du Français

Membres du jury

1. **Président** : Pr Domitien Nizigiyimana, Université du Burundi, Faculté des Lettres et Sciences Humaines ; Responsable du Centre de Recherche en Langues, Cultures et Sociétés (CRELACS)
2. **Secrétaire** : Pr Clément Bigirimana, Université du Burundi, Faculté des Lettres et Sciences Humaines ; Secrétaire Exécutif Permanent de l'Académie Rundi
3. **Co-Promotrice** : Pr Margaret Bento, Université de Paris Cité, Unité de Formation et de Recherche (UFR) des Sciences Humaines et Sociales
4. **Co-Promoteur** : Pr Melchior Ntahonkiriye, Université du Burundi, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Langue et Littérature Françaises
5. **Membre** : Pr Valérie Spaëth, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, Science du Langage et Didactique des Langues, Directrice de l'UFR, Littérature, Linguistique et Didactique
6. **Membre** : Pr Fabrice Barthélémy, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle
7. **Membre** : Dr (PhD) Innocent Ntwari, Université du Burundi, Doyen de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation

Bujumbura, le 30 juin 2023

Dédicace

À mes parents

Sinabajije Marc (†)

Njebarikanuye Théodore (†)

À mes petits frères et sœurs

Sinabajije Consolate (Gitega-Burundi)

Sinabajije Thérence (États-Unis d'Amérique)

Sinabajije Gloriose (Gitega-Burundi)

Sinabajije Innocent (Zambie)

Sinabajije Jean-Paul (Gitega-Burundi)

Sinabajije Christoph (États-Unis d'Amérique)

À ma très chère épouse

Sindicara Annonciate

Remerciements

Au terme de ma recherche, je m'en voudrais de ne pas remercier du fond du cœur toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à sa réalisation. D'abord, mes sentiments de gratitude sont adressés au Co-Promoteur de la thèse, le Pr Melchior Ntahonkiriye, qui n'a pas hésité à répondre favorablement à ma demande d'encadrement. Je lui dis sincèrement merci pour son engagement à cette noble mission qu'il avait d'ailleurs commencée avec la direction de mon mémoire de Licence en Langue et Littérature Françaises soutenu publiquement en 2003. Sa diligence, sa coopération, sa franchise et sa disponibilité m'ont permis de travailler paisiblement. À côté de lui, j'aimerais adresser mes vifs remerciements à la Co-Promotrice de ma thèse, Madame la Professeure Margaret Bento. Elle a des qualités professionnelles exceptionnelles. Elle était la mieux indiquée à être associée au Professeur Melchior Ntahonkiriye dans l'encadrement de cette activité exigeante. Elle s'est donnée corps et âme pour la réussite de la recherche. Madame Margaret Bento m'a très bien tenu la main pour arriver au bon port. D'ailleurs, elle connaît l'origine de cette recherche. Elle fait partie d'une équipe d'experts de la FEI[1] (ex-CIEP[2]). Ces derniers accompagnent les concepteurs des supports pédagogiques des trois premiers cycles de l'Enseignement Fondamental à travers le Projet d'Appui à l'Amélioration des apprentissages en Début de Scolarité (PAADESCO) depuis l'année scolaire 2018-2019. Partant du souhait partagé avec ses collègues d'avoir un document scientifique de référence sur la problématique de la transition linguistique au Burundi, Margaret Bento a, sans réserve, accepté d'assurer la co-direction de ma thèse. Il était très agréable de travailler avec elle durant tout le processus de cette recherche. Malgré la très longue distance nous séparant du Burundi à la France, elle a su rester très proche de moi. Grâce à elle, j'ose espérer avoir pu utiliser un langage adapté à un travail scientifique. Je la remercie spécialement pour sa simplicité, sa flexibilité, sa responsabilité, sa vigilance, sa patience, ses compétences et sa bonne approche méthodologique.

Je tiens ensuite à dire « grand merci » aux membres du comité d'accompagnement pour leurs très riches conseils scientifiques qu'ils n'ont jamais cessé de me prodiguer afin d'aboutir aux résultats escomptés. J'aimerais également remercier sans réserve les membres du jury pour avoir consacré

[1] FEI : France Éducation Internationale
[2] CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

leurs précieux moments à la lecture et à l'évaluation de mon travail dans le sens du respect des normes de recherche scientifique.

En outre, je remercie infiniment les autorités de l'Ambassade de France au Burundi via les responsables du Bureau National de l'Agence Universitaire de la Francophonie au Burundi pour m'avoir honoré de leur soutien tant technique que financier pendant mes trois premières années de recherche. Par ailleurs, je n'oublierai jamais le rôle des experts de FEI chargés d'accompagner les concepteurs des manuels de l'élève et des guides de l'enseignant en cours d'élaboration depuis 2018 dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental. Alors que j'étais parmi les concepteurs, ils m'ont conseillé à réaliser une recherche doctorale mettant sur pied un ouvrage scientifique d'inspiration sur la gestion de la transition linguistique durant l'enseignement-apprentissage des Disciplines Non Linguistiques. Je pense spécialement à Pierre-Yves Vicens qui était le chef de mission des membres de l'équipe. Il m'a prodigué des conseils pertinents sur les modalités de la réalisation de mon projet de thèse. Après la retraite de Pierre-Yves Vicens, le nouveau chef de mission, Emmanuel Lefèvre, a suivi le dossier jusqu'à mon inscription à l'École Doctorale de l'Université du Burundi. Que ma thèse soit un spécial souvenir à Pierre-Yves Vicens, à Emmanuel Lefèvre, à Margaret Bento et à tous les autres experts de FEI pour leurs séjours au Burundi pendant l'élaboration des manuels scolaires et du curriculum de l'École Fondamentale.

Je profite aussi de l'occasion pour exprimer mes sentiments de reconnaissance envers les personnes de ma population d'enquête qui m'ont accordé l'accès à leurs opinions et à l'observation de leurs leçons en Disciplines Non Linguistiques. Je leur souhaite plein succès dans leur vie socio-professionnelle.

En plus des remerciements, j'espère que les informations fournies dans cet ouvrage répondent aux attentes de mes lecteurs. Qu'elles leurs servent de piste de réflexion aux voies d'amélioration des pratiques de classe. En ce qui me concerne, j'affirme comme le Prince Louis Rwagasore que leur « satisfaction sera [ma] fierté ».

Résumé

Les modalités d'enseignement et d'apprentissage des Disciplines Non Linguistiques (DNL) à l'École Fondamentale au Burundi sont peu connues surtout en 5e année qui est la première année où les leçons se déroulent en français, langue étrangère. À partir de cette classe, le français remplace le kirundi, langue maternelle. Ce dernier est donc la langue de scolarité de la 1re à la 4e année. Ainsi, la gestion de cette transition linguistique suscite une curiosité dans la mesure où la majorité d'élèves sont obligés d'apprendre dans une langue qu'ils n'utilisent pas en dehors de la classe. En plus, des rapports et de rares résultats de recherche montrent que les élèves ont un niveau bas en français. Cela est confirmé par les enseignants et leurs encadreurs de proximité qui indiquent que les résultats d'évaluation d'apprentissage des DNL baissent depuis la 5e année. Pour comprendre la situation et proposer des remédiations, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec des élèves et des enseignants. Nous avons assisté aux leçons de Mathématiques, d'Étude du Milieu et de la Formation Civique et Humaines. Nous avons en plus analysé les contenus des supports pédagogiques des trois DNL et ceux de Français. Au niveau de l'apprentissage, les résultats ont montré que la plupart des élèves comprennent les informations orales et écrites en français. Cependant, beaucoup d'entre eux sont incapables de s'exprimer oralement et / ou par écrit en cette langue. D'ailleurs, certains préfèrent s'exprimer en kirundi quand ils sont interrogés. Au niveau de l'enseignement, la majorité des enseignants animent les séances de leçon en kirundi et en français, à parts égales ou en kirundi uniquement. Nous avons aussi montré que la quantité du vocabulaire des DNL contenue dans les programmes de français est insuffisante. Cependant, les types de phrase, les modes et les temps des verbes des consignes des DNL sont bien présents dans les programmes de Français. En vue de remédier aux lacunes constatées, nous proposons notamment l'introduction progressive des DNL en français avant la 5e année, l'exploitation du français de communication, celui de la classe et celui des DNL et l'application de l'alternance linguistique (macro-alternance, micro-alternance et méso-alternance).

Mots-clés : transition linguistique, DNL, enseignement fondamental, types de français, alternance linguistique

Abstract

Little is known about how Non-Linguistic Disciplines (NLD) are taught and learned in Burundi's Fundamental schools, especially in 5th year, which is the first grade in which lessons are held in French, a foreign language. From this class onwards, French replaces Kirundi, the mother tongue. Kirundi is therefore the language of instruction from grades 1 to 4. The management of this linguistic transition arouses curiosity insofar as the majority of pupils are obliged to learn in a language they do not use outside the classroom. In addition, reports and rare research results show that pupils have a low level of French. This is confirmed by teachers and their local supervisors, who report that assessment results for NLD have been falling since year 5. To understand the situation and propose remedial measures, we conducted semi-structured interviews with pupils and teachers. We attended lessons in Mathematics, Environmental Studies and Civics and Humanities. We also analysed the content of the teaching materials for the three NLD and French. In terms of learning, the results showed that most pupils understand oral and written information in French. However, many of them are unable to express themselves orally and/or in writing in French. Moreover, some of them prefer to express themselves in Kirundi when questioned. In terms of teaching, the majority of teachers conduct lesson sessions in Kirundi and French, either equally or in Kirundi only. We have also shown that the amount of NLD vocabulary contained in the French syllabus is insufficient. However, the sentence types, modes and verb tenses of the NLD instructions are present in the French programmes. In order to remedy these shortcomings, we propose the gradual introduction of NLD in French before the 5th year, the use of communicative French, that of the class and that of the NLD, and the application of linguistic alternation (macro-alternation, micro-alternation and meso-alternation).

Key words: language transition, NLD, basic education, types of French, language alternation

Incâmaké

Uburyó bw'úkwĭgisha n'úkwĭga ivyĭgwa atarí îvy'îndímí mw'īshŭre shīngiro mu Burŭndi ntâ wŭzi nêzá ingéne bukuríkizwa, na cānecâne guhêra mu mwâka wa gátānu ahó ururímí rukorêshwa mū nyígīsho arí igifarănsa, ururímí mvâmahănga. Kuva murí iryo shŭre, igifarănsa gica gísubirira ururímí kavūkíre rw'íkirŭndi. Urwo na rwo ní rwo rukorêshwa mu bĭndi vyĭgwa kuva mu mwâka wā mbere gushika mu wa gátānu. Urwo ruhĕrerekane rēró rw'úrurímí n'úrŭndi rutēra kurōndera kumenya ukūntu rushirwá mū ngiro, na rirya abanyêshŭre bĕnshi basabwá kwĭga mu rurímí badakorêsha iyó batarí mw'īshŭre. Vyôngeye, ivyēgeranyo n'íbikorwá vyăkozwe n'ábatōhōji vyērekana kó abanyêshure bafisé ubumenyi buké mu gifarănsa. Abĭgīsha hamwe n'ábababákwirikiranira hăfi na bó nyéne baravyêmeza kukó bavuga kó amanota y'íbibázo vy'ívyĭgwa atarí indímí atangúra kugabanuka kuva mu mwâka wa gátānu. Mū ntūmbēro yó gutāhūra nó kurōndera inyishú z'íbibázo, twăratûngānije ibigânīro ku bĭgīsha n'ábanyêshŭre. Mu mashŭre na hó, twărakwírikiranye ivyĭgwa vy'íbihárūro, ivy'înyígīsho ménvēshantârá hamwé n'îvyó gukûndīsha igihúgu. Twărīhwēje kăndi inyígīsho zirí mu bitabu mfáshanyígīsho vy'ĭvyo vyĭgwa bitatu hamwe n'îvy'ígifarănsa. Iyó abanyeshure baríko barîga, twăsānze bĕnshi bátāhūra ivyó bīzé mū mvúgo cânké mū nyandiko hákorēshejwe igifarănsa. Aríko, bĕnshi muri bó ntibashobóra gushikiriza icîyumvīro bávuga cânké bândika murí urwo rurímí. Bamwé mberé bahitamwó gukórēsha ikirŭndi mu gihe babajíjwe. Mu gutânga ubumenyi, twăsānze abĭgīsha bĕnshi bákorēsha ikirŭndi n'ígifarănsa ku rugero rūnganá cānké bakīvugira ikirŭndi gusa. Twărērekanye kăndi kó amajāmbo agōyé abonéka mu vyĭgwa atarí ivy'îndímí, arí maké cāne mū ntûngānyo z'ívyĭgwa vyó mu gifarănsa. Mugábo, twărabônye kó ubwôko bw'ámŭngāne, imivugíre n'ímyănya bikorêshwa mu mavúga yerékana ibikorwá vy'úmunyêshŭre mu vyĭgwa atarí ivy'îndímí vyătegekanijwe nêzá mū ntŏnde z'ívyĭgwa vy'ígifarănsa. Mū ntūmbēro yó gutôrera umutí ingŏrane zībónekeza murí ivyo vyĭgwa, dusaba kó ivyĭgwa atarí ivy'îndímí vyōjá birashírwa mu gifarănsa ku mwâka ku mwâka kăndi kimwêkimwé imbere y'ûmwâka wa gátānu, kó intŏnde z'ígifarănsa zōjamwó ubumenyi bukorêshwa mu micé itāndúkānye (mū mvúgo ya mîsi yöse, mă mvúgo yó mw'īshŭre n'îyó mu vyĭgwa atarí ivy'îndímí), kó n'úbuhĭnga bubēréye murí butatu bw'îkûrakūranwa ry'îndímí bwōkorêshwá.

Amajāmbo shímikiro : uruhĕrerekane rw'úrurímí n'úrŭndi, ivyĭgwa bitērékeye indímí, inyígīsho z'íshŭre shīngiro, ubwôko bw'ígifarănsa, ikûrakūranywa ry'îndímí.

Sigles et abréviations utilisés

AFD : Agence Française de Développement

AREF : Appui au Renforcement de l'Enseignement du Français

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BER : Bureau d'Éducation Rurale

BECPEF : Bureau d'Études et des Curricula du Préscolaire et de l'Enseignement Fondamental

BEPEB : Bureau d'Études des Programmes de l'Enseignement de Base

CAB. : Cabinet

CABER : Calcul BER

CAP : Certificat d'Aptitude Pédagogique

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CELAB : Centre d'Étude des Langues au Burundi

CELEC : Coopération et Échange en matière Linguistique, Éducative et Culturelle

Cf. : Confer (en latin)

CGE : Comité de Gestion de l'École

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

COMIBU : Communauté Islamique du Burundi

CP : Cours Préparatoire

DCE : Direction Communale de l'Enseignement

DdNL : Disciplines dites Non Linguistiques

DNL : Disciplines Non Linguistiques

DPE : Direction Provinciale de l'Enseignement

E.M : École des Moniteurs

EAC : East African Community (Communauté de l'Afrique de l'Est)

EAE : École, Amie des Enfants

EFI : École de Formation des Instituteurs

ELAN : École et Langue(s) Nationale(s)

EM : Étude du Milieu

EMP : École Moyenne Pédagogique

ENS : École Normale Supérieure

EPS : Éducation Physique et Sportive

FCH : Formation Civique et Humaine

FEI : France Éducation Internationale

FLE : Français Langue Étrangère

FLS : Français Langue Seconde

FM : Fichier du Maître

GE : Guide de l'Enseignant

h : heure

IFADEM : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

IPAM : Institut Pédagogique d'Afrique et Malgache

L_1 : Langue première

L_2 : Langue seconde

LE : Langue Étrangère

LE : Livre de l'Élève

LM : Livre du Maître

LP : Lycée Pédagogique

ME : Manuel de l'Élève

Min. : Ministère

n° : numéro

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

PAADESCO : Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité

PAP : Pédagogie Active et Participative

PEI : Projet École Intégrée

PFSP : Projet Fonds de Solidarité Prioritaire

QCM : Questions à Choix Multiples

RDC : République Démocratique du Congo

RPP : Régie des Productions Pédagogiques

SGAV **:** Structuro-Globale Audio-Visuel(le)

T_1, T_2, T_3, T_4 : Tableaux 1, 2, 3, 4

TPEF : Travaux Pratiques d'Économie Familiale

TPA : Travaux Pratiques Agricoles

TPEF : Travaux Pratiques d'Économie Familiales

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture)

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance)

VIH/SIDA : Virus de l'Immunodéficience Humaine / Syndrome d'Immunodéficience Acquise

VLC : VideoLan Client

Weft QDA : Weft Qualitative Data Analysis (Analyse des Données Qualitatives de la Trame)

Sommaire

Sommaire x
Introduction 1
Partie 1. Contexte de la recherche 8
Chapitre 1. Évolution de l'enseignement de base au Burundi 8
1.1. Présentation du Burundi et de son paysage sociolinguistique 8
1.2. Présentation du système scolaire formel de base au Burundi 11
1.3. Contenu des disciplines faisant objet de la recherche 18
1.4. Historique et statuts des langues de l'École Fondamentale 27
Synthèse du premier chapitre 34
Chapitre 2. Supports pédagogiques et profil des enseignants des trois premiers cycles de l'Enseignement Fondamental 37
2.1. Gestion des supports pédagogiques de la 1re à la 6e année 37
2.2. Profil des enseignants des trois premiers cycles 61
Synthèse du deuxième chapitre 91
Partie 2. Cadre théorique, problématique et méthodologie de la recherche 93
Chapitre 3. Quelques considérations théoriques 93
3.1. Bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme 94
3.2. Quel français enseigner ? 104
3.3. Transition linguistique 111
3.4. Activités pédagogiques-types 122
3.5. Conditions de réussite de la transition linguistique 145
Synthèse du troisième chapitre 151
Chapitre 4. Problématique et méthodologie de la recherche 154
4.1. Problématique de la recherche 154
4.2. Méthode de la recherche 157
4.3. Techniques et corpus de la recherche 158
4.4. Outils utilisés pour collecter les données 168
4.5. Déroulement de la collecte des données 169
4.6. Procédure employée pendant l'analyse des données 173

Synthèse du quatrième chapitre **180**

Partie 3. Analyse des données, interprétation et discussion des résultats **182**

Chapitre 5. Témoignages sur l'enseignement et l'apprentissage des DNL en 5e année **182**

5.1. Modalités d'apprentissage des DNL 183

5.2. Modalités de l'enseignement des DNL 210

5.3. Gestion du français en leçons des DNL aux trois premiers cycles de l'enseignement fondamental 224

Synthèse du cinquième chapitre **235**

Chapitre 6. Indicateurs linguistiques et pratiques de classe **239**

6.1. Indicateurs linguistiques des supports pédagogiques 239

6.2. Observation des leçons des DNL 255

Synthèse du sixième chapitre **273**

Chapitre 7. Discussion des résultats de la recherche **276**

7.1. Modalités d'apprentissage des DNL suite au passage de l'enseignement en kirundi au français 276

7.2. Modalités d'enseignement des DNL en 5e année 285

7.3. Niveau des indicateurs fondamentaux de la transition linguistique dans les manuels et dans les guides de Français 299

7.4. Pistes exploitables durant la transition linguistique 302

Synthèse du septième chapitre **306**

Conclusion **308**

Bibliographie **319**

1. Articles, rapports et ouvrages généraux 319
2. Manuels, guides et documents officiels 327

Table des matières **329**

Liste des tableaux **336**

Liste des figures **337**

Annexes **338**

Introduction

L'école est le pilier du développement. Pour cette raison, elle est considérée comme la principale priorité de nombreux pays. Un cas illustratif est celui du Burundi où les dirigeants prennent régulièrement des mesures en vue de renforcer la qualité de l'éducation et celle de l'enseignement. Ces mesures conduisent souvent à des changements remarquables d'ordre technique, pédagogique et administratif. Ils peuvent entraîner de nouvelles appellations et des structures scolaires comme l'enseignement de base, l'enseignement primaire, l'enseignement fondamental, le degré ou le cycle. Au Burundi, les premières transformations scolaires ont été réalisées pour rendre formelles les écoles créées par les missionnaires. Les premières écoles étaient informelles car le but des missionnaires « était la propagation de la foi chrétienne » (Mariro, 1981 : 180), l'initiation des autochtones à la lecture et à l'écriture « pour recevoir le baptême » (Ndimurukundo, 1986 : 83). En pédagogie, les modifications les plus remarquables sont les méthodes, les contenus-matières, les supports pédagogiques et les langues d'enseignement-apprentissage. Ce sont ces réformes scolaires et des thèmes variés en pédagogie qui attirent les chercheurs pour des multiples raisons. Au niveau international, en effet, ces thématiques ont fait l'objet de réflexion dans des articles de revue scientifique, des thèses de doctorat et d'autres productions. Certaines de ces recherches concernent l'enseignement bilingue comme on le constate notamment chez Carol (2015), chez Lingani (2015), chez Sow (2004) et chez Hamidou et *al*. (2005). Ces études nous intéressent particulièrement pour le moment.

Dans sa recherche en rapport avec l'enseignement bilingue, Carol (2015) affirme que le savoir disciplinaire et la langue seconde ou étrangère sont interdépendants. Selon lui, le langage est au service de l'enseignement disciplinaire. Il précise que le langage ne détermine ni l'organisation, ni la progression de l'enseignement. On comprend que sa réflexion se limite à la relation entre les langues et les disciplines enseignées. Par contre, dans sa thèse, Lingani (2015) cherche « des pistes de solutions pour l'enseignement/apprentissage des mathématiques en dioula et en français dans les écoles bilingues » car il constate que les élèves ne mobilisent pas facilement leurs acquis linguistiques durant l'apprentissage des Mathématiques. Son souci est de voir les élèves utiliser convenablement les acquis en langues pendant l'apprentissage des Mathématiques. Sow (2004) a aussi effectué une recherche dans le cadre de l'enseignement bilingue. Dans son étude, il pose le

problème de la langue d'enseignement au Niger. Les élèves apprennent en français, langue étrangère. Le chercheur montre que l'absence de prise en compte des premières langues des élèves « a créé un déséquilibre de plusieurs systèmes éducatifs ». Comme le Niger a expérimenté en 1973 l'enseignement bilingue en langue nationale et en français, Sow établit d'abord une comparaison entre l'enseignement monolingue en français et l'enseignement bilingue en langue nationale et en français puis propose un dispositif pour renforcer l'enseignement général d'un côté et l'enseignement des langues nationales, de l'autre côté. Contrairement aux chercheurs précédents, nous remarquons que Sow se limite à l'analyse des langues d'enseignement. Ni les Disciplines Non Linguistiques, ni les problèmes du passage d'une langue d'enseignement à une autre n'ont été évoqués par cet auteur.

Pour Hamidou et *al.* (2005), l'enseignement bilingue au Niger a donné de meilleurs résultats par rapport à l'enseignement classique. Ils ont en plus conclu que les élèves apprennent mieux en langue maternelle. À partir de l'expérience, Hamidou et ses collaborateurs ont prouvé que les résultats d'épreuves de Mathématiques identiques en deux versions étaient plus élevés en langue nationale qu'en français. Apparemment, au niveau du processus d'usage des langues d'enseignement, la situation de départ du Niger ressemble un peu à celle du Burundi. Mais, des nuances existent dans la mesure où le Burundi a une seule langue nationale alors qu'il y en a plusieurs au Niger. D'ailleurs, cette étude ne portait que sur l'expérience de l'enseignement bilingue. Ni l'analyse, ni le renforcement de la transition linguistique n'ont été évoqués. Cet aspect mérite donc une réflexion scientifique.

En plus de ces études orientées dans l'enseignement bilingue, d'autres recherches ont été réalisées à propos de l'alternance des langues en séances des DNL (Duverger, 2007) ou de l'enseignement des langues à partir des DNL (Mangiante, 2009). Selon Duverger (2007), les séances de cours des DNL peuvent être animées en langue maternelle ou en langue seconde. Il affirme en outre que la didactisation de l'alternance des langues pendant le déroulement des unités didactiques favorise largement les constructions conceptuelles disciplinaires, sans préjudice des bénéfices linguistiques. À notre avis, Duverger propose une stratégie pour renforcer l'enseignement des DNL. Mais, nous aurions aimé qu'il précise à partir de quel niveau de classe envisager cette alternance. Il manque aussi la précision de la fin de cette alternance linguistique en fonction de la progression de l'enseignement. Quant à Mangiante, il insiste sur « le discours

didactiques DNL dans le cadre de la préparation des élèves des filières bilingues ». Ainsi, il se demande, à propos des cours des DNL, quelle sera la répartition entre les prises de parole en français et en langue maternelle.

À son tour, Noyau (2007) oriente son analyse dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des DNL en Français Langue Seconde. Elle présente les freins aux pratiques de classe en sciences d'observation dispensées en français langue seconde chez les élèves de l'école primaire au Togo. Elle indique que l'entrée dans le français est extrêmement lente car les enfants sont pratiquement muets pendant leurs deux ans de Cours Préparatoire (CP), équivalent de la classe de 2^{e} année fondamentale au Burundi. Noyau souligne que ces élèves ne prennent pas la parole en 2^{e} année. Dans sa recherche, elle montre la difficulté éprouvée par les élèves du Togo lors de l'apprentissage des DNL en français langue seconde. Nous pensons que cette situation est semblable à celle des élèves de la 5^{e} année fondamentale du Burundi avec la différence qu'ils étaient habitués, les années précédentes, à l'apprentissage en langue maternelle, une des focales de notre recherche.

Au Burundi, ce sont surtout les réformes scolaires qui ont fait objet de réflexions scientifiques telles que la ruralisation et la kirundisation (Mazunya,1989), le statut des langues (Ntiranyibagira, 2019; Bigirimana, 2018) et la mise en œuvre du curriculum de l'enseignement fondamental (Ntwari, 2018).

La plupart des auteurs dont nous avons consulté les productions ont orienté leurs analyses sur les langues d'enseignement des DNL ou sur l'enseignement de ces derniers en classe bilingue. À notre connaissance, une production scientifique sur la transition linguistique dans l'enseignement-apprentissage des DNL n'a pas été réalisée à quelques exceptions près. Slaoui (1986) traite, dans sa thèse, des problèmes de transition de langues posés par le discours bilingue arabe-marocain-français. Cette étude concerne la transition d'une langue à une autre dans un discours au Maroc. Elle ne s'inscrit pas dans le secteur de l'enseignement. Une réflexion dans ce domaine reste alors utile pour orienter les concepteurs et les praticiens des curricula du système scolaire. Orivel (2016 : 80-81), quant à lui, a mené une réflexion allant dans le cadre d'une transition linguistique proche de la nôtre sauf qu'il n'insiste pas sur les pratiques de classe mais

sur la théorie, le bilinguisme et les dispositifs en prenant des exemples du 4e cycle de l'enseignement fondamental au Burundi.

La spécificité de notre étude réside donc dans l'analyse de l'enseignement-apprentissage en français après des années que la langue maternelle est le seul médium autorisé pour la communication en séances des leçons des DNL. De plus, la situation de l'enseignement-apprentissage dans les trois premiers cycles (de la 1re à la 6e année) de l'école fondamentale du Burundi diffère de celle des autres pays ayant pour objet des recherches similaires. Dans chaque classe, il y a un seul enseignant qui anime les séances de leçons de toutes les disciplines du curriculum en vigueur. Contrairement à d'autres pays, ces enseignants burundais ne sont pas monolingues. D'ailleurs, le kirundi est la langue maternelle pour la majorité des élèves et des enseignants burundais car comme l'ont écrit Simbagoye et Sow-Barry (1997 : 670), « tous les Burundais s'expriment parfaitement en kirundi et plus de 98% de leurs échanges se font en kirundi ». Un autre aspect de cette particularité, c'est que le kirundi, langue maternelle, est la langue d'enseignement-apprentissage dans les quatre premières classes puis cède la place au français, langue étrangère, dans les classes suivantes. Notons également que les membres de l'Académie-rundi, institution récemment d'être mise en place au Burundi, n'ont pas encore identifié tous les concepts à utiliser en leçons des DNL. C'est pour cette raison que le kirundi cesse d'être la langue d'enseignement dans les classes supérieures où les compétences à développer sont complexes. Le français devient par conséquent la langue d'enseignement-apprentissage au Burundi de la 5e année fondamentale à l'enseignement supérieur (à l'exception des départements et des sections d'Anglais).

Compte tenu de cette particularité pédagogique, nous voulons entamer une analyse approfondie de de la transition linguistique appliquée à l'école fondamentale au Burundi afin de contribuer à l'enrichissement des travaux de recherche déjà effectués. Les résultats de cette recherche pourront en plus servir de référence dans le processus d'amélioration de l'enseignement-apprentissage des DNL. Ainsi, l'étude répond d'une manière ou d'une autre au souhait des chercheurs en linguistique et en didactique qui ont montré, lors d'un séminaire tenu à Kigali,

l'utilité de mettre en œuvre une transition linguistique appropriée à chacun des pays de la Communauté de l'Afrique de l'Est (Fayolle et Laurens, 2016), dont le Burundi est membre.

Pour le moment, nous voudrions présenter brièvement l'origine de notre motivation à cette étude. En vérité, l'intérêt de notre recherche à propos de la transition linguistique est né au cours d'un séminaire. Il s'agit d'un séminaire de formation continue qui a été organisé à l'intention des conseillers pédagogiques (qui sont aussi les concepteurs de manuels) sur la didactique des DNL. Au cours du séminaire, un formateur, Pierre-Yves Roux[3], a mis l'accent sur le kirundi et le français comme langues d'enseignement à l'école fondamentale du Burundi. En effet, le kirundi sert d'outil d'enseignement de la 1re à la 4e année et passe le témoin au français à partir de la 5e année. C'est à ce moment que ledit formateur a introduit le thème de transition linguistique progressive comme une stratégie pour préparer les élèves à apprendre les DNL en français. Cette façon de gérer les deux langues d'enseignement a alors surpris la majorité des concepteurs des manuels scolaires. En plus de cette inspiration du séminaire, nous apprenions à partir des rapports des directeurs des écoles que les résultats des élèves dans les évaluations des DNL baissent à partir de la 5e année. Persuadé de la nécessité d'une réflexion sur la transition du kirundi au français appliquée à l'école fondamentale au Burundi, nous avons eu un désir d'effectuer une recherche. Notre souci était de recenser les opinions des praticiens de classe en rapport avec les modalités d'enseignement et d'apprentissage des leçons des DNL. Nous envisagions aussi proposer des pistes exploitables pour renforcer le dispositif en vigueur.

Par ailleurs, la question de la transition linguistique occupe une place de choix dans le curriculum de l'enseignement fondamental (République du Burundi. Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015 : 12). Elle est envisagée comme une innovation pédagogique de taille à exploiter dans les supports pédagogiques en cours d'élaboration. Pendant l'année scolaire 2019-2020, les manuels de l'élève et les guides de l'enseignant en classe de 1re année ont vu le jour. Cette élaboration des supports pédagogiques se poursuit jusqu'à la fin du cycle 3 (5e et 6e années) en vue d'assurer la continuité avec les manuels

[3]*Responsable de l'unité expertise et qualité au département langue française au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP).*

et les guides du cycle 4 (7e, 8e et 9e années) par lesquels la mise en œuvre du curriculum de l'enseignement fondamental a commencé.

Pour avoir été, de 2005 à 2019, un des concepteurs des manuels de l'élève et des guides de l'enseignant du domaine des langues, spécialement sur les contenus de français, nous avons estimé être bien placé dans la réalisation d'une thèse sur la transition linguistique afin de contribuer scientifiquement à la réalisation d'une piste d'orientation aux concepteurs des curricula, aux autres chercheurs et aux utilisateurs des manuels scolaires. La thèse s'articule autour de trois parties constituées chacune de deux chapitres à l'exception de la troisième qui en comprend trois.

La première partie est intitulée « Contexte de la recherche ». Elle est constituée du premier et du deuxième chapitres respectivement intitulés « Évolution de l'enseignement de base au Burundi », « Supports pédagogiques et profil des enseignants ». Elle contient la description du système scolaire de base au Burundi. Dans la description, on évoque l'historique de l'école, sa structure, les disciplines prévues dans le curriculum, les compétences développées, les supports pédagogiques et les profils des enseignants des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental.

La deuxième a comme titre « Cadre théorique, problématique et méthodologie de la recherche ». Elle est composée du troisième chapitre nommé « Quelques considérations théoriques » et du quatrième baptisé « Problématique et méthodologie de la recherche ». Ils contiennent les éléments-clés en rapport avec le thème de la recherche. Il s'agit des aspects de la transition linguistique, de l'emploi des langues et des modèles d'activités sur les compétences linguistiques pour entraîner les élèves à s'exprimer en séances des DNL. On y trouve aussi les questions de départ, les objectifs de la recherche, les méthodes, les techniques, les outils et la présentation de la population d'enquête.

La troisième et dernière partie s'intitule « Analyse des données, interprétation et discussion des résultats ». Elle est constituée des chapitres 5, 6 et 7 qui sont tour à tour « Témoignages sur l'enseignement et l'apprentissage des DNL », « Indicateurs linguistiques et pratiques de classe » et « Discussion des résultats de la recherche ». Cette partie contient les résultats de la recherche

en guise de réponses aux questions de départ. Ces résultats proviennent de l'analyse des données des entretiens, des observations et de l'analyse documentaire. Après leur interprétation, les résultats sont commentés.

Partie 1. Contexte de la recherche

Chapitre 1. Évolution de l'enseignement de base au Burundi

De son introduction au Burundi à nos jours par les missionnaires au début du XIX^{e} siècle (Mariro, 1981 ; Ndimurukundo, 1986 ; Laroque, 2013; Mukuri et *al.*, 2017), l'enseignement de base a connu plusieurs changements tant au niveau de sa nomenclature, de sa structure, qu'à celui de son organisation administrative et pédagogique. C'est ce que nous allons développer après une brève présentation sociolinguistique du pays.

1.1. Présentation du Burundi et de son paysage sociolinguistique

En forme de cœur, le Burundi est l'un des cinquante-quatre pays d'Afrique. Il est situé au sud-est du continent dans la région des grands lacs. Il n'a pas d'accès à la mer. Il a tout simplement un grand rivage sur le lac Tanganyika. Ce dernier est le deuxième lac le plus profond du monde après le lac Baïkal. Il partage ses frontières avec la République Démocratique du Congo (désormais RDC) à l'ouest, le Rwanda au nord et la Tanzanie à l'est et au sud. En plus, le Burundi est l'un des sept pays de la Communauté de l'Afrique de l'Est, une traduction française de « East African Community » (EAC). À part le Burundi et la RDC qui sont francophones dans cette communauté, les cinq autres pays (le Rwanda, la Tanzanie, le Kenya, l'Uganda et le Soudan du sud) sont anglophones. Le Burundi comprend actuellement deux capitales. Sa capitale économique est Bujumbura. Elle est la ville la plus peuplée du pays. Gitega, deuxième grande ville, est sa capitale politique depuis le 4 février 2019. Elle est aussi le siège de la Province de Gitega. Cette ville a été fondée par les Allemands en 1912. Sous la colonisation allemande (1896-1916) et belge (1916-1962), Bujumbura (Usumbura, à cette époque) était la capitale administrative du Rwanda-Urundi tandis que Gitega (Kitega, à cette époque) était la capitale de l'Urundi (actuellement, Burundi). Gitega est resté la capitale du Royaume du Burundi jusqu'à ce que ce dernier devienne une République en 1966. Avec une superficie de 27834 km², le Burundi

compte dix-huit provinces, subdivisées en cent dix-neuf communes. Ces dernières sont, à leur tour, constituées de trois cent trente-neuf zones réparties en deux mille six cent trente-neuf collines de recensement en milieu rural et en quartiers dans les villes. Une colline est regroupée en sous-collines et un quartier en cellules. Selon le communiqué de presse n° 11 de la réunion en conseil des ministres du mercredi 15 juin 2022, le porte-parole du gouvernement du Burundi a annoncé l'adoption d'un projet d'une nouvelle subdivision administrative. Ainsi, une loi organique n° 1/05 du 16 mars 2023 portant détermination et délimitation des provinces, des communes, des zones, des collines et/ou quartiers de la République du Burundi a été promulguée par le Président de la République. À l'issue du processus d'exécution, le pays comptera cinq provinces, quarante-deux communes, quatre cent cinquante et une zones et trois mille quarante-quatre collines et quartiers. Il faut aussi noter que le désenclavement du Burundi est assuré par les voies terrestres menant à ses frontières avec les trois autres pays, par son port situé à Bujumbura au bord du lac Tanganyika et par son unique aéroport international se trouvant à dix kilomètres du centre de la capitale économique, l'Aéroport International Melchior Ndadaye.

Selon les résultats du recensement de 2008 (République du Burundi, 2010), le Burundi comptait à cette époque 8.053.574 habitants dont 3.964.906 de genre masculin et 4.088.668 de genre féminin. De toute cette population, 497 166 personnes vivaient dans la ville de Bujumbura. En 2020, les habitants étaient estimés à 11 865 821 avec une densité de 426 par km^2.

Les natifs du Burundi s'appellent des Burundais. Ils ont une seule langue nationale, le kirundi. Il est utilisé par la quasi-totalité de la population burundaise étant donné que plus de 98 % de leurs échanges se réalisent dans cette langue (Simbagoye et Sow-Barry,1997). Cette situation constitue un avantage car on n'assiste pas au phénomène de bi-plurilinguisme scolaire difficile à gérer comme dans la plupart d'autres pays d'Afrique. À côté du kirundi, il existe des Burundais qui ont pour langue maternelle le kiswahili, une langue de la côte orientale d'Afrique. Elle a été introduite au Burundi par les esclavagistes arabes au début du XX^{e} siècle. Au départ, le kiswahili était considéré comme une langue de l'islam. Il est surtout utilisé dans les centres urbains et dans les cités à prédominance musulmane. Les autres langues ayant été spécialement introduites grâce à l'école sont le français et l'anglais. Elles sont surtout employées par les intellectuels. Le

Burundi a d'abord été colonisé par les Allemands puis par les Belges. Aucun de ces colonisateurs n'a imposé sa langue au pays.

Le Burundi a eu son indépendance le 1e juillet 1962 sous le régime d'une monarchie constitutionnelle. Avant et après la période coloniale jusqu'en 1966, le Burundi était un royaume dont le roi fondateur est Ntare Rushatsi Cambarantama. Le régime monarchique a été aboli en 1966 suite à un coup d'État militaire dirigé par le Capitaine Michel Micombero. Il est ainsi devenu le premier président de la République du Burundi. Deux autres présidents, Jean-Baptiste Bagaza et Pierre Buyoya, militaires comme lui, se sont succédé à diriger le pays chacun pour une dizaine d'années. Ils empruntaient chaque fois la même voie. Ils étaient tous partisans d'un même parti politique. En 1993, Melchior Ndadaye, un leader civil issu d'un autre parti politique, remporte les élections démocratiques et devient président. Son pouvoir n'a duré que cent-deux jours car il a été assassiné lors d'un coup d'État militaire. À partir de cet événement, le Burundi a sombré dans une longue crise. Celle-ci a entraîné une guerre entre l'armée nationale et des rebelles ayant entamé une lutte armée prétextant vouloir restaurer la démocratie au Burundi. Entre temps, deux autres membres du parti du président assassiné, Cyprien Ntaryamira et Sylvestre Ntibantunganya, ont tour à tour été élus par les représentants du peuple pour lui succéder. Malheureusement, le premier est mort en 1994 dans un attentat contre l'avion à bord duquel il se trouvait, en compagnie de son homologue du Rwanda. Quant au second, il a été renversé en 1996 suite à un coup d'État militaire orchestré par Pierre Buyoya, vaincu lors des élections de 1993. Ce dernier a dirigé le pays jusqu'en 2003 dans le respect d'un accord de paix signé en 2000 à Arusha en Tanzanie (Cerquiglini et Ollé, 2008) entre les différents belligérants. Il a alors cédé le fauteuil présidentiel à son vice-président de la même famille politique que Melchior Ndadaye, Domitien Ndayizeye. Ce dernier a dirigé le pays dans une période de transition jusqu'à l'organisation des élections législatives et présidentielles en 2005. Ces élections ont été remportées par le candidat d'un des groupes des anciens combattants du maquis, Pierre Nkurunziza. La guerre s'est alors arrêtée et la paix s'est rétablie petit à petit. Faisant suite à ces années d'instabilité, le Président élu Pierre Nkurunziza a pris des décisions qui ont été appréciées par la population. Il s'agit entre autres de la gratuité des frais scolaires à tous les élèves de l'enseignement de base, de la prolongation de l'enseignement de base de six à neuf ans, de l'exemption du coût des soins de santé aux enfants de moins de cinq ans et aux femmes enceintes

et de l'organisation des travaux communautaires. La population a construit des centres de santé, des terrains de jeu, des stades, des écoles et a retracé des routes. Pour ce qui est de l'enseignement, le redoublement et les abandons scolaires ont diminué de la 1re à la 6e année grâce au déplacement du concours national de la 6e année à la 9e année. Actuellement, les lauréats de la 6e année accèdent tous à la 7e année sans limite du nombre comme par le passé. Cependant, la gratuité des frais scolaires a entraîné des pléthores d'élèves dans les salles de classe suite à l'insuffisance persistante des locaux.

En 2020, de nouvelles élections sont organisées après une révision de la constitution dont les grands changements sont la prolongation du mandat du président de cinq à sept ans renouvelable une fois dans l'immédiat, la reconnaissance d'un premier ministre et d'un seul vice-président (République du Burundi, 2018). Les élections ont encore été remportées par un candidat issu du parti qui était au pouvoir depuis 2005, le Président Evariste Ndayishimiye. Sa priorité est celle d'emboîter le pas à son prédécesseur. Son principal centre d'intérêt est le développement agro-pastoral accompagné d'une formation centrée sur l'innovation et la créativité. Dans cette optique, il a déjà lancé en province de Karusi la construction d'une école pour l'encadrement des jeunes en quête d'emploi. Lors de son investiture, il a également promis le paiement des soins de santé aux fonctionnaires à la retraite et aux personnes âgées de soixante-dix ans et plus. En vue de rassembler tous les Burundais, il a baptisé son gouvernement « laborieux et responsable ». Ces termes ont été traduits de « Reta Mvyeyi, Reta Nkozi » en kirundi prononcés dans son discours d'investiture le 18 juin 2020 au stade Ingoma de Gitega.

1.2. Présentation du système scolaire formel de base au Burundi

D'après Mukuri et *al.* (2017 : 120), « au Burundi, la société missionnaire des Pères Blancs avait déjà installé les premières écoles primaires, dès 1902 à Muyaga, puis à Kanyinya en 1904 et à Rugari en 1909 », dont l'enseignement était encore élémentaire car leur objectif était « l'évangélisation et l'alphabétisation » en faisant apprendre « le catéchisme, la lecture, l'écriture et des rudiments de formation professionnelle menant à l'exercice de quelques métiers ». Depuis cette époque-là jusqu'à nos jours, le système éducatif burundais a subi plusieurs changements. Dès que les Burundais sont devenus les premiers responsables de la gestion de l'école, ils ont

toujours eu le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'éducation. Ils ont alors entrepris des réformes dont certaines ont le plus marqué l'histoire du Burundi dans le secteur scolaire. Dans ce paragraphe, nous nous limiterons à la réforme de 1973, au passage de la simple à la double vacation et de l'école primaire à l'école fondamentale sans oublier le système des collèges communaux dont l'introduction est étroitement liée à la fin du troisième cycle de l'enseignement de base. La gestion de chacune de ces réformes n'a pas été facile car elles ont provoqué des conséquences apparemment inattendues.

La première réforme scolaire réalisée par les Burundais est celle de 1973. Par ordonnance ministérielle n° 610/20 du 15 février 1973, le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Culture a créé le Bureau d'Éducation Rurale (B.E.R.) pour « réaliser la ruralisation des études primaires décidées par le gouvernement ». Le principal but de cette réforme était la « ruralisation » et la « kirundisation ». D'après Niyongabo (2005 : 10), cela signifie qu'il fallait « rompre avec un système d'éducation hérité de la colonisation et concevoir et sauvegarder un système adapté aux réalités du pays. Le rôle de l'école était […] de préparer la masse d'élèves qui n'accéde[aie]nt pas aux études secondaires à intégrer et à transformer le milieu rural ». Avec la réforme, on voulait que l'école primaire soit communautaire. Pour être communautaire, elle devait être ouverte à son environnement en permettant aux personnes de toutes les tranches d'âge d'y avoir accès suivant leurs besoins. Selon Mukuri et *al.* (2017 : 125), « la kirundisation avait pour but de promouvoir la langue nationale comme unique véhicule de l'enseignement au niveau primaire ». Notons que la plupart d'autres informations sur la ruralisation et la kirundisation sont essentiellement tirées des ouvrages de Mukuri et *al.* (2017), de Niyongabo (2005), de Mazunya et Habonimana (2010). Pour arriver aux résultats escomptés à propos de la kirundisation, la gestion de ce nouveau système a été confiée à la section de Kirundi du B.E.R. Cette dernière était spécialement chargée d'élaborer les supports pédagogiques en kirundi. Ses membres jouaient aussi le rôle d'appui technique aux membres des autres sections comme celle de Calcul et d'Étude du Milieu, notamment dans la mise en place d'une terminologie appropriée et dans la traduction des concepts. Le programme en rapport avec la kirundisation a alors démarré dans toutes les écoles du Burundi à partir de l'année scolaire 1973-1974.

Cependant, cette réforme n'a pas entièrement été appliquée. Selon Mukuri et *al.* (2017), sa mise œuvre s'est heurtée aux défis socio-psychologiques, d'ordre structurel et organisationnel. Au niveau psychologique, les parents et la population avaient attribué des valeurs différentes au kirundi et au français. Ils avaient commencé à sous-estimer l'avenir scolaire et professionnel des jeunes ayant appris en langue maternelle. Il y avait aussi certains enseignants qui étaient réticents ou qui s'y opposaient d'une manière ou d'une autre. Les intellectuels ayant des moyens ont décidé d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées où l'enseignement était en français. Cette situation paraît être une des raisons pour lesquelles l'enseignement en kirundi s'est arrêté jusqu'en 4^{e} année primaire et non jusqu'en 6^{e} année comme initialement prévu.

Un autre défi concerne la structure du système scolaire où le passage d'un niveau inférieur au supérieur nécessitait la réussite des épreuves suffisamment préparées. C'est le cas du concours national qui était prévu en 6^{e} année. Les épreuves étaient élaborées en français. Pour réussir à ce test national, il fallait donc maîtriser le français. Il y a également là un défi organisationnel. En effet, les partenaires éducatifs et la communauté scolaire n'avaient pas été impliqués dans la préparation de la réforme sur la ruralisation et la kirundisation. En plus, il n'y a eu ni « d'expérimentation », ni de « recherches linguistiques et pédagogiques ». Selon les propos tirés de l'ouvrage de Mukuri et *al.* (2017 : 127), ces réalisations auraient pu amener à « la traduction de concepts et à la compréhension des phénomènes d'apprentissage, comme celui de la transition du kirundi au français ». De plus, les manuels et les guides étaient soit inexistants, soit insuffisants ou rédigés en français alors que l'enseignement était en kirundi. En formation initiale, les enseignants n'avaient pas été préparés pour appliquer la kirundisation dans les écoles primaires. Pour toutes ces raisons, les enseignants préféraient dispenser leurs leçons en français pour n'avoir pas été initiés à enseigner en kirundi.

Au cours de l'année scolaire 1982-1983 (Ndimurukundo, 1986 : 71), le ministère ayant l'enseignement de base dans ses attributions a instauré la double vacation à l'école primaire. Le principal but de cette mesure était d'accueillir tous les enfants en âge de scolarité. Son choix était guidé par l'augmentation d'enfants pouvant aller à l'école. Le système de double vacation permettait donc d'amener à l'école tous les enfants en âge de scolarité sans attendre la

construction de nouvelles classes et l'engagement d'autres enseignants. Avant ce changement, tout enseignant tenait une seule classe d'élèves par jour. Avec le système de double vacation, dans une même salle de classe, l'enseignant devait s'occuper d'un groupe d'élèves le matin et d'un autre l'après-midi. Selon l'UNESCO (2018 : 8-9), « la double vacation des maîtres et des locaux […] consistait à accueillir un effectif de 100 élèves par classe chaque jour dont un groupe/classe de 50 élèves avant midi et un autre après-midi ». À ce niveau, cette mesure a donné une bonne impression. Le nombre d'élèves a augmenté dans les écoles primaires. Selon Rwantabagu (1995) cité par UNESCO (2018 : 9), au cours de l'année scolaire « 1987-1988, un effectif de 8 290 élèves (dont 3 880 filles et 4 410 garçons) était inscrit à l'école primaire du Burundi. En 1980-1981, ils étaient 4 822 dont 2 275 filles et 2 547 garçons, soit un accroissement de 72% sur 7 ans ».

Cependant, la double vacation a occasionné de mauvais impacts sur la qualité de l'enseignement. En effet, le nombre d'heures d'enseignement a considérablement diminué. Selon Rurihose (2001 : 5), ce système « a réduit de 25% » la durée d'apprentissage que l'élève passait en classe et a entraîné la « diminution du nombre d'heures » de certaines leçons comme l'agriculture, le kirundi, l'Étude du Milieu et les Travaux Pratiques Agricoles « au profit des autres, en particulier le français et le calcul, dont la charge horaire est restée quasi constante ». En principe, le temps prévu pour plusieurs disciplines a été réduit à l'exception des Mathématiques et du Français qui ont toujours été considérées comme principales par rapport aux autres. Par ailleurs, l'enseignant et ses élèves n'avaient plus la possibilité de réserver les après-midi aux échanges sur les leçons du matin comme d'habitude. De plus, l'enseignant était trop surchargé. Il n'avait plus assez de temps pour préparer les séances de leçon et/ou pour corriger les travaux des élèves. Ntakimazi (2001 : 8) fait le même constat car il indique le « manque de temps, premièrement pour encadrer tous les élèves, ce qui entraîne un faible taux de réussite ; deuxièmement, pour laisser aux élèves des notes à prendre car le tableau est effacé pour l'autre groupe et troisièmement, pour évaluer les élèves ». On peut aussi noter que les enseignants n'avaient pas assez de temps pour prendre leur déjeuner car ils devaient accueillir le deuxième groupe-classe quelques minutes après la sortie des élèves d'avant-midi. Ils ne pouvaient pas rentrer chez eux pour revenir car la plupart des enseignants n'habitaient pas près de l'école. Au début de la mesure, certains enseignants

apportaient leur provision à l'école. Malheureusement, ils ont constaté que le temps ne leur permettait pas de la consommer compte tenu du temps qu'ils avaient avant de reprendre le travail. La majorité des enseignants ne pouvaient même pas acheter une bouteille de limonade ou de lait par manque d'argent ou de lieu de vente près de l'école. Pour comprendre davantage l'origine du manque de temps par l'enseignant, on peut se référer aux propos de Rurihose (2001 : 31) qui précise que la double vacation a entraîné l'augmentation de « la charge horaire de l'enseignant de 50% (de 26 à 39 h/semaine). Cette surcharge de l'enseignant l'oblige à préparer ses leçons et à corriger les devoirs (quand il a encore le courage de les donner...) en dehors des heures de service, c'est-à-dire à la maison ; sans électricité pour la quasi-totalité des enseignants du milieu rural ». À partir de cette information, on peut en déduire que chaque enseignant s'organisait selon ses possibilités. En conséquence, la préparation des leçons et la correction des travaux des élèves à l'extérieur de l'école ne pouvaient pas toujours être réalisées par tous les enseignants. En plus de ces difficultés notées chez les enseignants, l'augmentation du nombre d'élèves dans les écoles primaires n'a pas été facile à gérer car selon l'UNESCO (2010 : 15), « le taux de passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire […] était d'un peu moins de 10% dans les années 1990-1992 ». Au cours de ces années, les élèves étaient bloqués à l'école primaire. Il y avait une sorte d'embouteillage. Le nombre d'établissements secondaires était insuffisant pour pouvoir accueillir tous les élèves en provenance de la 6^{e} année primaire.

En vue de remédier à cette difficulté, les autorités du pays ont pris la décision d'instaurer le système des « collèges communaux » au début des années 1990. Lors de leur création, ces collèges communaux étaient constitués d'un seul cycle de la 7^{e} à la 10^{e} année de l'enseignement secondaire pour accueillir les lauréats de l'école primaire n'ayant pas été retenus après la passation des épreuves du concours national. Des années plus tard, le cycle supérieur a été ajouté au collège communal devenant ainsi un établissement communal à deux cycles comme les autres écoles secondaires. Il y avait donc des lycées communaux, des écoles techniques communales, etc. Dans les villes, on les appelait des écoles municipales. D'après l'ordonnance ministérielle n°620/493 du 27 octobre 1992, l'école communale est un établissement scolaire public « dont le fonctionnement est assuré par la commune avec l'appui du gouvernement ». En principe, la construction d'une école communale nécessitait l'intervention des natifs et des parents des élèves.

En effet, selon Niyongabo (2005 : 20), ce système d'écoles communales ou municipales mérite une collaboration :

> « Les parents supportent les frais d'inscription (le minerval) pour assurer le fonctionnement de l'école et entretiennent pratiquement les élèves en système d'externat, où les collectivités locales construisent les locaux scolaires et où le gouvernement supporte les dépenses salariales du personnel enseignant et administratif, équipe les écoles en manuels scolaires, assurent l'inspection, etc. »

En réalité, les élèves ayant réussi à la fin de l'école primaire devaient être orientés au sein des communes de leur ressort. Ainsi, les responsables de chaque commune et les natifs ayant des moyens étaient invités à faire construire des écoles dans lesquelles il fallait orienter les élèves qui terminaient les écoles primaires de la circonscription. La mesure de la création des collèges communaux a alors débloqué la situation. En effet, selon Niyongabo (2005 : 20), de 1990 à 2002, les collèges communaux se sont multipliées de la manière suivante :

> « Le nombre d'écoles de ce genre est passé de 5 à 273 sur un total de 372 établissements secondaires. […] la grande majorité des élèves admis en 7^{e} année de l'enseignement secondaire public étaient inscrits dans les collèges communaux. […] cette politique a largement contribué à l'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire. »

D'après ces résultats, on constate qu'en 2002 les collèges communaux représentaient 73,33% des écoles secondaires du pays. Malgré ces avantages, des difficultés ont également été observées durant le système des collèges communaux. À force de chercher des places où orienter les lauréats de l'école primaire, on a suscité la prolifération des collèges communaux. Ils ont été créés en désordre. Certains ne remplissaient pas toutes les conditions d'une école secondaire. Par exemple, tous les établissements n'avaient pas d'enseignants suffisants et/ou qualifiés. D'autres n'avaient pas de supports pédagogiques. D'ailleurs, même jusqu'à nos jours, on peut retrouver dix élèves qui se partagent un seul manuel en classe. Il y en a même qui n'avaient pas assez de

salles de classe, de cour de récréation, de terrains de jeu, de salle de réunion, de laboratoire et de bibliothèque. Évidemment, certains établissements pouvaient aussi disposer de laboratoires et de bibliothèques, mais non équipés de produits ou des livres de lecture. Suite au manque d'enseignants qualifiés, les autorités du ministère de l'éducation ont été obligées de recruter des enseignants sans qualification pédagogique. C'était une solution pour compléter ceux qui étaient en place sinon, dans certains collèges communaux, on enregistrait des directeurs d'écoles qui s'occupaient en même temps de l'administration et des cours. Ils enseignaient presque tous les cours par manque d'autres enseignants. Tous ces facteurs ont réduit la qualité des pratiques de classe. C'est l'une des causes de la baisse de niveau de connaissances. Dans plusieurs secteurs de la vie y compris celui de l'enseignement, les écoles ont fait sortir des promotions des jeunes lauréats mal formés. Face à ce problème, les autorités du Burundi n'ont pas croisé les bras. Elles ont pris des mesures visant à avoir des enseignants qualifiés. Ainsi, deux institutions en charge de la formation initiale des enseignants des écoles secondaires ont été créées dans les années 2000. Il s'agit de l'École Normale Supérieure (ENS), d'un côté et de l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA), de l'autre.

Depuis 2012, l'école primaire qui s'étendait sur six ans a été remplacée par l'école fondamentale comptant neuf ans. En effet, l'école primaire était constituée de trois degrés de deux ans chacun de la 1re à la 6e année tandis que l'école fondamentale comprend quatre cycles. Cette dernière correspond aux trois degrés de l'école primaire d'alors, appelés désormais cycles, auxquels s'ajoute le quatrième constitué de la 7e à la 9e année. Le quatrième cycle est donc l'ancien niveau inférieur de l'école secondaire mais réduit à trois ans de scolarité. Le premier objectif de la mise en place de l'enseignement fondamental était celui d'accroître le taux d'accès à la scolarité. On avait constaté qu'il existait trop d'abandons scolaires et que plusieurs enfants en âge de scolarité n'allaient pas à l'école. Le second objectif de cette réforme était d'adapter les programmes existants. Il faillait amener les élèves à acquérir des connaissances adaptées à leurs besoins pouvant les aider à faire face aux défis socio-économiques. En plus, à l'école fondamentale, on prépare les élèves à devenir autonomes, à être plus des créateurs que des demandeurs d'emploi. Pour ce faire, l'enseignement fondamental est, entre autres, centré sur la révision des objectifs, des contenus-matières, des méthodes et des stratégies d'enseignement ainsi que la consolidation

de la qualité des enseignants. Malgré ces efforts pour améliorer la qualité de l'éducation et de l'enseignement, les rapports pédagogiques et l'opinion publique révèlent toujours que les résultats ne sont pas satisfaisants. Une absence d'évaluation de la mise en œuvre de chaque réforme pour remédier aux lacunes constatées serait à l'origine des difficultés répétitives. Une autre cause est probablement un manque d'implication des parties prenantes pendant le processus de la révision d'un système scolaire existant. Il s'agit notamment des représentants des enseignants, des élèves, des parents, des autorités scolaires, des congrégations relieuses et des syndicalistes.

En définitive, nous venons de passer en revue l'évolution du système éducatif burundais. Après avoir présenté le but et les freins de la ruralisation et de la kirundisation, nous avons montré les principaux aspects de la double vacation, des collèges communaux et de l'école fondamentale. Ce sont les inconvénients qui ont toujours entraîné le remplacement d'un système scolaire par un autre. Ainsi, la double vacation à l'école primaire avait été mise en place pour remédier au problème d'insuffisance des salles de classe et des enseignants. Par la suite, le nombre d'élèves a augmenté occasionnant le manque de places d'orientation à l'école secondaire. Comme solution, des collèges communaux ont été créés. En conséquence, plusieurs collèges ont vu le jour alors qu'il n'y avait pas de matériel pédagogique et d'enseignants suffisants. En vue de résoudre le problème, l'État a ouvert des écoles pour la formation des enseignants de l'école secondaire. Constatant que tous les enfants en âge de scolarité ne pouvaient plus accéder à l'école, les autorités du pays ont décidé de remplacer l'école primaire de six ans par l'École Fondamentale de neuf ans.

1.3. Contenu des disciplines faisant objet de la recherche

Conformément à chaque réforme scolaire, les contenus des disciplines ont toujours été adaptés. Lorsque les écoles étaient encore gérées par les missionnaires blancs, « l'apprentissage de la lecture dans toutes les écoles africaines et de simple lecture se faisait d'abord sur la toile imprimée (impuzu) puis dans le syllabaire (Alifu) et en fin /sic/ dans les extraits de la Bible ». Ces supports étaient les plus répandus car comme nous l'avons déjà signalé, l'objectif de

l'enseignement était de faire apprendre à lire. Ainsi, l'approche de transfert des connaissances utilisée à « cette époque est celle appelée « méthode catéchétique » basée sur la mémorisation, la récitation, l'échange automatique de questions-réponses, la lecture synthétique basée sur l'épellation et les illustrations concrètes ou mythiques » (Ndimurukundo, 1986 : 105-106). Les manuels scolaires ont alors été revus à plusieurs reprises jusqu'au programme issu du colloque de 1989. Tous ces supports pédagogiques étaient encore utilisés jusqu'à l'année scolaire 2018-2019 où on a commencé leur révision à partir de celui de la 1re année. Ils sont remplacés au fur et à mesure que des nouveaux manuels sont produits. On y reviendra dans le deuxième chapitre. Étant donné notre champ de recherche, nous allons maintenant présenter la progression des apprentissages des disciplines de Français, de Mathématiques, d'Étude du Milieu et de la Formation Civique et Humaine prévues uniquement en langue française.

1.3.1. Progression des apprentissages de Français des trois premiers cycles

Avant d'aborder la progression des apprentissages en français dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental, il s'avère nécessaire de commencer par la présentation de l'origine de la méthode expérimentée depuis la prise en main des programmes par les Burundais aussitôt accédés à l'indépendance. En effet, le Français en tant que discipline a connu des rebondissements au sein du système éducatif burundais. Ces derniers ont alors entraîné la révision des contenus et des approches. De 1989 à nos jours, on utilise dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental une série de manuels intitulés « *Pour apprendre le français* ». Comme nous l'avons déjà signalé, ces manuels sont en cours de révision depuis 2018. Le contenu-matière part des situations vraisemblables au vécu quotidien de l'enfant burundais. La démarche utilisée est inspirée de la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV, dorénavant) qui était en vogue à l'époque. Avec cette méthode, selon Mazunya et Habonimana (2010 : 20), « des supports visuels moins onéreux (image photo) pallient une impossible généralisation de l'utilisation des projecteurs et des magnétoscopes ». On essaie alors de l'adapter aux réalités et aux situations burundaises illustrées à travers des images et des dialogues qui les accompagnent. Au niveau des supports pédagogiques, il existe des livres de l'élève, des livres du maître et des lots d'images en planches murales sur lesquelles s'appuie la conduite des leçons. Le contenu linguistique de la méthode SGAV adaptée au Burundi a été établi en fonction du français

fondamental. Le répertoire de mots et des tournures les plus utilisés en français a été respecté mais remanié en fonction des réalités socio-culturelles locales. Ainsi, dans le cadre du programme de la réforme de 1973 de la 3e à la 4e année d'apprentissage du français, il a été introduit autour de 1300 mots. Conformément aux habitudes d'apprentissage d'une langue, l'étude de la langue orale précède impérativement celle de la langue écrite. On doit d'abord laisser les élèves acquérir un bagage linguistique oral suffisant leur permettant d'aborder l'écrit. Les leçons de lecture et d'écriture n'apparaissent qu'au milieu de l'année après une série de leçons de langage. Comme nous l'avons déjà signalé, les leçons de langage se basent sur des dialogues et des images qui les illustrent. Dans ce contexte, une leçon de langage est organisée en phases ordonnées dont chacune a une fonction qui lui est rattachée comme on le remarque dans les lignes suivantes :

- La présentation du dialogue et des images suivies de leur explication. Le but de cette explication est de faire comprendre aux élèves le sens des mots nouveaux, des expressions et des structures grammaticales contenus dans le dialogue ;
- La répétition et la correction phonétique pour faire apprendre par cœur les répliques en même temps qu'on corrige la prononciation, le rythme et l'intonation de la langue française ;
- La redécouverte du dialogue étudié est une phase qui sert à vérifier la mémorisation du dialogue pour une meilleure préparation de la phase suivante, à savoir celle de la dramatisation du dialogue ;
- La dramatisation. Elle est l'aboutissement des deux exercices précédents (la répétition et la redécouverte du dialogue). Il s'agit de faire vivre aux élèves la situation du dialogue afin de se l'approprier ;
- L'exploitation. Elle comprend deux parties. La première est systématique par des exercices structuraux tandis que la seconde est générale. Cette dernière correspond à l'utilisation libre de plus de structures connues possibles. Le but de cette phase d'exploitation est d'aider les élèves à réinvestir leurs acquis de la langue avec de nouvelles situations.

À leur tour, la lecture et l'écriture sont deux activités complémentaires introduites simultanément dans une même séance en alternant régulièrement. Leur exploitation s'organise en quatre moments. Néanmoins, le troisième et le quatrième n'ont peu de différence que par le niveau des contenus à proposer à l'apprentissage des élèves. Ces quatre phases d'exploitation de la lecture et de l'écriture sont alors les suivantes :

- **Exploitation d'une phrase-clé illustrée par une image**

En posant des questions sur l'image, l'enseignant amène les élèves à décrire la scène représentée. Par des approches répétitives, les élèves doivent arriver à formuler eux-mêmes la phrase qui constitue le point de départ de la leçon. C'est la « phrase-clé ». Une fois que cette phrase est trouvée, l'enseignant la fait répéter par le plus d'élèves possibles avant de l'écrire au tableau. Elle est ensuite lue silencieusement. L'enseignant attire l'attention sur l'orthographe de certains mots présentant des particularités par rapport au kirundi. Par après, il met un accent particulier sur la « lettre » faisant objet de la leçon et la fait lire. Pour le cas d'une consonne, l'enseignant la fait lire en y ajoutant les différentes voyelles. Cet exercice est suivi par l'écriture au tableau de la lettre par les élèves avant que leur enseignant ne les invite à la retrouver en la soulignant dans d'autres mots qu'il écrit au tableau.

- **Lecture des mots et exercice écrit**

Cet exercice se fait au tableau sur des mots mis en évidence par le soulignement ou l'encadrement. Après cet isolement des mots, l'enseignant les explique en utilisant des procédures jugées les plus efficaces. Cette phase d'explication des mots est suivie de leur lecture d'abord individuellement puis à haute voix. En principe, l'enseignant ne devait jamais lire avant les élèves. Cependant, il peut donner un modèle de lecture lorsqu'il estime qu'il y a des difficultés. Cet exercice se fait d'abord de façon systématique mot après mot puis sur tous les mots dans le désordre pour éviter que les élèves ne lisent par mémorisation plutôt que par reconnaissance effective des formes orthographiques. Cette phase de lecture est suivie de l'écriture. Lors de l'étape d'écriture, on fait copier des mots. Pour ceux qui présentent des difficultés orthographiques, on laisse des modèles au tableau. L'enseignant donne une dictée des mots jugés faciles après avoir effacé les modèles qui étaient au tableau.

- **Lecture des phrases, d'un texte et exercice écrit**Ce moment d'apprentissage s'organise autour d'un court texte ou des phrases indépendantes les unes des autres. Les élèves lisent silencieusement et collectivement des phrases ou un texte mis au tableau. Après, l'enseignant fait déchiffrer par un élève le texte (phrase par phrase) ou les phrases (une à une) avant de donner son modèle de lecture qu'il demande d'imiter par deux ou par trois élèves devant les autres. Quand la lecture sur le texte ou sur les phrases est terminée, on passe à l'étape de compréhension qui est concrétisée par des questions posées aux élèves. L'enseignant doit se rassurer que les élèves lisent ce qu'ils comprennent. En fait, il leur pose des questions particulièrement lorsqu'il y a des mots qu'il estime difficiles et qu'il est tenu d'expliquer en utilisant une technique qu'il juge lui-même adéquate compte tenu des réalités de sa classe. Il peut donc faire recours au dessin, aux mimes, à la traduction, etc. Cette étape est suivie par la relecture du texte ou des phrases deux ou trois fois. L'enseignant veille à ce que chaque phrase soit lue par un élève différent. Au niveau de l'exercice écrit, il porte normalement sur deux petites phrases dont l'une est copiée et l'autre dictée. Pour la copie, l'enseignant indique aux élèves la phrase à copier à partir des livres qui restent ouverts. Il les invite à la copier dans leurs cahiers. L'enseignant corrige les élèves de façon individuelle pendant la copie de la phrase. La correction collective consiste à faire écrire la phrase au tableau quand les élèves ont terminé de la copier dans leurs cahiers. Les élèves corrigent alors individuellement les fautes commises dans leurs cahiers en se référant à la phrase mise au tableau. L'enseignant doit assurer le bon déroulement de cette autocorrection. Pour la dictée, elle se réalise les livres des élèves fermés. En dictant pour que les élèves écrivent, l'enseignant corrige individuellement dans les cahiers. À la fin, la phrase est écrite au tableau pour la correction collective selon le même modèle que pour la copie.

En plus du langage exploité pendant quatre ans et de la lecture-écriture, les activités d'étude de la langue écrite sont enseignées en 2^{e} année de façon implicite. Il s'agit de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire. Ces dernières sont introduites de façon explicite en 3^{e} année. Pour renforcer les compétences de l'élève, la lecture, les exercices d'approfondissement ou de remédiation, les activités ludiques et d'expression orale et écrite sont

aussi prévus. En 4e année, l'enseignement-apprentissage du langage continue mais a comme support la bande dessinée.

Dans cette classe comme en 3e année, on a l'étude de la langue écrite, la lecture de texte, les activités ludiques, les activités d'expression et des exercices d'approfondissement. En 5e et en 6e années, les activités du programme de Français sont les mêmes que dans la classe précédente mais les quatre compétences sont renforcées (le savoir-écouter, le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire). Le langage n'est exploité ni à partir des images murales, ni sur base de la bande dessinée mais à partir des illustrations ou des textes-supports se trouvant dans le livre de l'élève. Selon les propos des concepteurs des manuels *Pour apprendre le Français 5e et 6e*, au niveau des « instructions méthodologiques » (République du Burundi, 2005 : 5), il a été mis en avant une pédagogie centrée sur l'élève. Ils ont aussi précisé que la méthodologie proposée est inspirée du Français Langue Étrangère (FLE) / Français Langue Seconde (FLS). Par conséquent, ils ont conseillé « à l'enseignant d'exploiter les idées pédagogiques proposées en 5e année : la mise en situation de projet, la pédagogie inductive, la variation des situations d'apprentissage (individuelle, interactive, collective) et la pratique de la différenciation ». Pour s'approprier les démarches méthodologiques des différentes leçons-types de français, les enseignants et tous autres lecteurs éprouvant le besoin peuvent se référer aux rubriques réservées aux indications méthodologiques des guides de l'enseignant appelés aussi livres du maître. Il en est de même pour certaines pratiques pédagogiques. Les enseignants peuvent également les apprendre au cours de leurs formations continues. Revenons maintenant aux contenus de l'enseignement du français dans les trois premiers cycles d'apprentissage. Comme nous l'avons déjà souligné, nous ne nous intéressons qu'au programme de la période pré-réforme ayant instauré l'enseignement fondamental. En adéquation avec le contenu des guides *Pour apprendre le Français* de 1989, la progression des apprentissages de Français de la 1re à la 5e année indiquée dans le nouveau curriculum (République du Burundi. Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2015 : 31) est la suivante :

Tableau 1. Savoirs et compétences en français en cours de révision dans les 3 premiers cycles

Savoirs	**Compétences générales**		
	Cycle 1	**Cycle 2**	**Cycle 3**
Outils linguistiques (vocabulaire ; grammaire/conjugaison)	Connaître et utiliser le vocabulaire de la famille proche, des jeux et du sport, de l'école, des animaux, de la nature	Connaître et utiliser le vocabulaire des attitudes, des transports, du climat, des métiers, des professions, de l'environnement, de la santé, de la paix, du sport.	Lexique du corps, de la santé, de l'hygiène, des sentiments, des émotions, du relief, de la végétation, de la démographie, de la culture, de la communication, des animaux, du sport, des métiers.
	Distinguer les classes noms, verbe et adjectif. Connaître et appliquer les règles d'accord simple (genre et nombre) du nom. Conjugaison du présent, du passé récent, du passé composé, du futur proche et du présent progressif	Distinguer les classes déterminant, pronom. Reconnaître les types de phrases simples (affirmative, négative, etc.). Conjugaisons des temps de l'indicatif. Comprendre les relations syntaxiques de la phrase simple	Distinguer les classes adverbes et prépositions. Reconnaître les unités de la phrase simple et de la phrase complexe. Connaître et produire les différents types de phrases simples et complexes. Exprimer la conséquence, le but, la concession, etc.
Phonologie	Distinguer et prononcer les phonèmes de base du français Découper un mot oralement en syllabes	La prosodie de la phrase / liaison, enchainement et « e » muet Découper une phrase en mots	-
Littératie	Compétences graphophonologiques pour le répertoire linguistique déjà constitué. Épeler, lire et écrire un mot isolé	Lire un très court texte Ecrire des phrases simples Chercher un mot dans le dictionnaire (lexique du livre)	Lire et écrire un texte court
Compréhension /	Poser une question et y	Comprendre un mot	Répondre à une

Savoirs	**Compétences générales**		
	Cycle 1	**Cycle 2**	**Cycle 3**
production orale	répondre Chanter une chanson, réciter une comptine Produire une phrase simple à partir d'une image	nouveau en fonction du contexte Chanter une chanson, réciter une comptine Réciter un texte court Lecture oralisée d'un texte très court Répondre à des consignes simples	suite de consignes orales. Dégager la / les idées principales d'une conversation entendue ou d'un texte oralisé.
Compréhension / production écrite	Relier un mot écrit à une image. Ecrire un mot correspondant à une image. Comprendre les éléments de contexte d'un texte très court	Relier un mot / une phrase à une image Anticiper sur la suite d'un texte narratif très court Comprendre les éléments de contexte d'un texte court Donner un titre à un texte	Répondre à une suite de questions écrites. Ecrire un court récit, raconter un voyage, un événement, une histoire.

En analysant attentivement les compétences illustrées dans ce tableau, on peut noter que le français des DNL n'occupe pas une grande place. La plupart des compétences sont liées au français de classe complété de quelques aspects du français de la communication générale. Peut-être que ce type de français est introduit pendant les séances selon les circonstances même s'il n'apparaît pas explicitement dans ce tableau. Il est possible tout de même que les progressions des apprentissages dans les trois premiers cycles conformes aux indications du curriculum de 2015 en tiennent compte pour faciliter la gestion de la transition linguistique progressive en cours de développement. Nous reviendrons sur les types de français dans les chapitres sur le cadre théorique de la recherche.

1.3.2. Progression des Disciplines Non Linguistiques en 5e année

Qu'entend-on par Disciplines Non Linguistiques (dorénavant DNL) ? Certains chercheurs tels que Gajo (2007), Duverger et *al.* (2011) préfèrent remplacer les DNL par les Disciplines dites Non Linguistiques (dorénavant DdNL). Selon Duverger et *al.* (2011), l'appellation DNL « même si elle est commode et habituellement utilisée […] il n'existe pas, à l'école, des disciplines non linguistiques ; toutes les disciplines utilisent des langues pour être enseignées […] ; il serait plus convenable de parler de disciplines « dites » non linguistiques « DdNL ». À partir de ce passage, on remarque que ces auteurs affirment que toutes les disciplines sont linguistiques parce qu'elles sont enseignées en passant par les langues. Dans notre contexte, l'essentiel est de regrouper les disciplines selon leurs caractéristiques. Qu'on utilise l'expression DNL ou DdNL, les constituants restent les mêmes. Étant donné que notre souci est de faire distinguer les langues des autres disciplines, nous avons opté pour DNL qui est simple et qui est utilisé par plusieurs chercheurs tels que Steffen (2013), Ndawouo et Ndzi (2019), Le Ferrec (2012) et Abousamra (2010). Alors, selon Duverger et *al.* (2011 : 23), les DNL peuvent regrouper les domaines de mathématiques ; de sciences (exactes) à l'intérieur desquelles se trouvent la physique, la biologie ; des sciences humaines comprenant l'histoire, l'éducation civique, la géographie, l'économie ; du savoir-faire avec la technologie, l'éducation physique et sportive ainsi que les activités artistiques. Dans les trois premiers cycles de l'École Fondamentale au Burundi, les manuels des DNL en cours de révision depuis 2018 sont constitués par les disciplines centrées sur la théorie et sur la pratique à savoir les Mathématiques, l'Étude du Milieu (EM) ainsi que la Formation Civique et Humaine (FCH) complétées par les disciplines organisées en séances pratiques. Ces disciplines sont l'Éducation Physique et Sportive (EPS), les Travaux Pratiques Agricoles (TPA), les Travaux Pratiques d'Économie Familiales (TPEF) et l'Expression Plastique et Musicale. Pour ce faire, il s'avère nécessaire de présenter les contenus des trois disciplines de la classe de 5e année comprenant des aspects théoriques et pratiques. Ce sont ces disciplines qui sont en français et qui font objet de notre recherche. Cependant, nous préférons les placer en annexe pour des raisons d'ordre pratique et de commodité.

Sachant que nous venons de prendre connaissance des programmes de Français, de Mathématiques, d'EM et de FCH en cours de révision, nous allons passer à l'historique et au statut des langues en présence actuelle dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental.

1.4. Historique et statuts des langues de l'École Fondamentale

Au Burundi, toutes les langues enseignées actuellement à l'école fondamentale n'ont pas été introduites au même moment. Elles ont été mentionnées sur le programme d'enseignement au fur et à mesure des besoins et selon les contextes. Certaines sont en même temps des langues enseignées et d'enseignement tandis que d'autres ne sont que des disciplines enseignées.

1.4.1. Langues enseignées

Depuis plusieurs années, le kirundi et le français ont demeuré les seules langues enseignées à l'école primaire qui correspond actuellement aux trois premiers cycles de l'école fondamentale. Au cours de l'année scolaire 2006-2007, l'anglais et le kiswahili ont été ajoutés totalisant ainsi quatre langues enseignées depuis la première année. Nous n'allons pas présenter l'historique d'introduction de chaque langue. Nous allons tout simplement évoquer brièvement leurs statuts en d'après le contenu du module de kirundi-français élaboré en 2017 pour la formation des enseignants du quatrième cycle de l'école fondamentale.

1.4.1.1. Kirundi

Unique langue nationale du Burundi, le kirundi est aussi la langue maternelle des natifs du pays qui l'utilisent à « plus de 98% » (Simbagoye et Sow-Barry (1997 : 670). L'enfant burundais arrive donc en première année de l'école fondamentale avec une maîtrise déjà avancée de cette langue à l'oral. Il a également intégré une partie de la grammaire en langue maternelle de manière implicite. En conséquence, l'apprentissage du kirundi sert à structurer la première acquisition dans le milieu social pour renforcer la culture burundaise. L'apprentissage du kirundi développe alors la première conscience de l'organisation de la langue. La première entrée à l'écrit est une base d'apprentissage des langues étrangères. Elle facilite entre autres l'alphabétisation des

langues suivantes. Elle constitue donc un des facteurs centraux de la réussite scolaire. Globalement, l'enseignement-apprentissage du kirundi s'orientera sur les aspects suivants :

- Le développement d'une capacité à comprendre et à utiliser l'information non seulement dans la vie courante mais également dans la scolarité. L'écrit ne doit pas être associé uniquement à l'école mais aussi à un travail spécifique afin de favoriser les apprentissages dans les disciplines non scolaires ;
- Le développement de la culture burundaise par un travail sur des écrits patrimoniaux ;
- Les premiers apprentissages des outils linguistiques, la capacité à analyser la grammaire de sa langue ;
- L'enrichissement lexical : l'enseignement-apprentissage vise le développement d'un répertoire lexical s'éloignant petit à petit du milieu et des besoins concrets de l'élève pour intégrer un vocabulaire abstrait, une utilisation appropriée des registres de langue, un lexique facilitant les apprentissages dans les autres disciplines, etc.

1.4.1.2. Français

Selon Ndimurukundo (1986 : 261), « pour donner un enseignement équivalent à celui de la métropole, l'enseignement du français est introduit en 1956 dès la première année (alors que le programme de 1948 l'introduit dès la 3^{e} année) ». Actuellement, le français est la langue de scolarisation à partir de la 5^{e} année fondamentale. C'est la langue officielle utilisée dans plusieurs contextes comme dans les textes législatifs et dans les médias. Selon Ogavu (2016 : 28), « lors du 15^{e} Sommet Ordinaire des Chefs d'Etats de la [Communauté Est Africaine], tenu à Kampala le 30 novembre 2013, on avait imposé au Conseil des Ministres d'étudier les modalités d'inclure le français comme langue de la communauté en plus de l'anglais et du kiswahili ». Depuis le sommet des chefs d'État tenu à Arusha le 27 février 2021, le français a été reconnu comme deuxième langue de travail des pays de la Communauté de l'Afrique de l'Est à côté de l'anglais et du kiswahili. Il est pour l'élève au début de sa scolarité une langue étrangère. L'apprentissage inclura dans les premières années le développement des compétences à communiquer langagièrement et intégrera au fur et à mesure la perspective de l'apprentissage en français. Les principes de l'enseignement-apprentissage du français peuvent être résumés comme suit :

La primauté de l'oral et de l'écrit à la fois mais à des moments différents de la scolarité. L'oral sera important pour développer des compétences de communication avant une entrée dans l'écrit et dans le développement de compétences d'analyse. Un travail sur l'oral régulier est donc essentiel notamment dans les cas où la langue n'est pas du tout utilisée par l'élève en dehors de la classe. Les premiers apprentissages devront être ludiques de manière à motiver l'élève dans cet apprentissage qui sera fondamental pour la suite de sa scolarité.

- Un travail particulier doit être mené sur la compréhension orale notamment dans les premières années. Cette compréhension est en effet primordiale pour les autres disciplines lorsque le français sera langue de scolarisation.
- Comme pour l'enseignement-apprentissage du kirundi, une visée analytique forte (développement d'une compétence métalinguistique) est nécessaire ;
- L'enseignement-apprentissage visera également la maîtrise (orale et écrite) des situations de classe (interactions avec le maître et avec les camarades) ;
- L'organisation du curriculum se préoccupera également de la cohérence horizontale entre l'apprentissage de la langue de scolarisation et les autres disciplines non linguistiques : l'apprentissage du français doit être au service des autres matières pour en faciliter les apprentissages.

1.4.1.3. Anglais

L'anglais est une langue étrangère enseignée au Burundi depuis 1964. Elle est actuellement langue officielle. Il est également langue officielle du Rwanda, de la Tanzanie, du Kenya et de l'Ouganda. Il est pour l'élève burundais une langue étrangère. D'après le contenu du curriculum, on prévoit un apprentissage renforcé de l'anglais pour permettre à moyen terme de développer un enseignement dans cette langue. Son enseignement-apprentissage permet le développement d'une compétence à communiquer langagièrement. Ses principes sont les suivants :

- Amener l'élève à utiliser cette langue dans les circonstances où il en a besoin ;
- Un enseignement-apprentissage exclusivement à l'oral dans les deux premières années de façon à laisser les premières compétences alphabétiques se stabiliser en kirundi et en français ;

- L'objectif est également de permettre à l'élève de développer une première maîtrise de la langue avant d'approfondir ses connaissances sur la langue ;
- Un enseignement implicite de la grammaire. Contrairement à la langue maternelle ou à la langue de scolarisation, l'analyse de la langue n'est pas un objectif prioritaire en soi. La grammaire est un outil au service d'objectifs pratiques ;
- Un apport de vocabulaire cohérent avec les compétences visées. Ce vocabulaire est un outil au service des finalités pratiques qui peuvent varier selon les raisons de l'apprentissage (le voyage, le commerce, les études à l'étranger, etc.).

1.4.1.4. Kiswahili

Le kiswahili est une langue véhiculaire des pays de la Communauté de l'Afrique de l'Est (East African Community en anglais et en abrégé, EAC) utilisée dans certains contextes professionnels ou commerciaux. C'est la langue officielle de l'EAC et de la RDC. Comme le kirundi et le kinyarwanda, le kiswahili fait partie des langues bantu. Il est pour l'élève la langue seconde ou étrangère. Les élèves développeront donc des compétences à communiquer langagièrement dans les contextes où ils seront susceptibles d'utiliser cette langue. Pour ce faire, on observera les aspects suivants :

- L'enseignement-apprentissage sera essentiellement oral du fait des besoins des élèves ;
- Le développement de la lecture et de l'écriture se basera sur une comparaison avec le kirundi ;
- Les compétences visées seront d'abord du domaine familier et s'élargiront petit à petit au domaine public et éventuellement professionnel.

Après avoir remarqué des difficultés occasionnées par l'introduction de ces quatre langues en même temps depuis la première année, on a pris la décision de les échelonner au cours des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. En effet, le décret présidentiel n°100/078 du 22 mai 2019 précise l'ordre d'échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale du Burundi. En effet, le kirundi et le français sont des disciplines enseignées à partir de la première année de l'école fondamentale. Le français est enseigné à partir du deuxième trimestre de la première année en se limitant exclusivement au domaine de l'oral pour aborder l'écrit avec la

deuxième année. L'anglais est enseigné à partir de la troisième année. En troisième et en quatrième année, cette langue n'aborde que le domaine de l'oral, l'écrit n'intervenant qu'à partir de la cinquième année. Le kiswahili est enseigné à partir de la cinquième année et se limite au domaine de l'oral jusqu'en sixième année. Le domaine de l'écrit est abordé à partir de la septième année.

En définitive, le Burundi compte trois langues officielles : le kirundi, le français et l'anglais. Le kirundi garantit l'attachement à l'identité nationale tandis que le français et l'anglais facilitent l'ouverture à l'extérieur. On constate que le Burundi a un avantage par rapport aux autres pays d'Afrique car il dispose d'une seule et même langue, le kirundi, qui est parlée et comprise d'un bout à l'autre du territoire national. Il existe en plus une large part d'intercompréhension entre le kirundi, le kinyarwanda du Rwanda et le giha de la Tanzanie. Notons également que le kirundi véhicule les valeurs, les croyances et les aspirations de tous les Burundais. C'est une langue partenaire avec le français qui, depuis la colonisation, a joué le rôle de langue d'enseignement post-primaire et d'ouverture à la modernité.

1.4.2. Langues d'enseignement

Depuis la création de l'école par les Pères blancs en 1902, la langue d'enseignement était le kirundi. À cette époque, suivant les principes des colonisateurs, « l'enseignement adapté doit se donner en langue indigène. […] La langue française est un « aliment de la vanité du noir » (Ndimurukundo, 1986 : 150). À côté du kirundi, le kiswahili a également servi d'outil d'enseignement d'autres matières. Selon Benabou (1982 : 41), « dès le début du mandat belge en 1922, une école pour fils des chefs fut fondée à Nyassa. Les cours étaient dispensés en swahili ». Cette langue n'était pas utilisée dans toutes les écoles du pays. En effet, selon Ndimurukundo (1986 : 103), « le swahili (…) était employé dans les écoles jusqu'en 1927-28 parce que véhicule de l'islam ». Dans ce paragraphe, nous allons présenter les principales modifications réalisées à propos de ces deux langues en tant qu'outils de transfert d'autres connaissances. Comme nous l'avons déjà signalé, les écoles créées par les missionnaires blancs n'étaient pas de type classique :

> « Le but majeur de l'éducation était de dispenser une formation religieuse et morale d'un côté, et de l'autre, une formation intellectuelle de base comprenant la lecture, l'écriture et des rudiments de calcul. […] on cherchait à préparer les indigènes à une vie décente dans leur milieu (à prédominance rurale), en tant que paysan pouvant lire la Bible, des ouvriers et agents dévoués au service des autorités coloniales et des catéchistes-moniteurs auxiliaires des missionnaires. » (Mukuri et *al.* (2017 : 121)

À l'école primaire, l'enseignement était donc en kirundi. De 1961 à 1973, le français était enseigné depuis la 1re année primaire alors qu'il était une matière enseignée et une langue d'enseignement en 3e et en 4e années. De 1973 à 1975, avec la réforme sur la ruralisation et la kirundisation (Mukuri et *al.*, 2017 : 120), le français a été introduit comme langue étrangère enseignée à partir de la 3e année. Depuis 1973 à nos jours, le kirundi est devenu la langue d'enseignement de la 1re à la 4e année pour une meilleure appropriation des valeurs et des connaissances. Depuis cette époque, le français joue le même rôle à partir de la 5e année. De 1975 à 1990, le français était enseigné depuis la 3e année primaire. Non satisfaits de cette réforme, certains parents ont sollicité la réintroduction de l'enseignement du français dès la première année primaire. En 1989, les participants au colloque national sur les programmes ont recommandé de reprendre l'enseignement du français depuis la 1re année primaire. Cette recommandation a été mise en application en 1990 avec les nouveaux manuels de Français intitulés « *Pour apprendre le français* ». Actuellement, le kirundi est donc la langue d'enseignement dans les premières années de la scolarité. Elle passe le témoin au français après quelques années. Pour faire appliquer convenablement la transition progressive du kirundi au français dans l'enseignement-apprentissage des DNL, les autorités du ministère ayant l'enseignement de base dans ses attributions ont décrit le dispositif dans l'article déjà évoqué sur l'échelonnement des langues. En effet, le kirundi est la langue d'enseignement dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental. Cependant, à partir de la quatrième année, certains concepts du domaine de Mathématiques peuvent être abordés en français. En classe de cinquième année, seuls les domaines de Mathématiques et des Sciences et Technologies sont enseignés en français au moment où d'autres disciplines sont toujours enseignées en kirundi. En classe de sixième année, le domaine des Sciences Humaines et celui d'Entrepreneuriat sont

enseignés en kirundi tandis ceux de Mathématiques, de Sciences et Technologie, d'Arts ainsi que d'Éducation Physique et Sportive sont enseignés en français. À partir de la septième année, tous les domaines d'apprentissage sont enseignés en français à l'exception des trois autres disciplines linguistiques en dehors du français.

Synthèse du premier chapitre

Ce premier chapitre a été consacré à une brève description de l'historique de l'enseignement de base au Burundi, à la présentation du Burundi et de son paysage sociolinguistique ainsi qu'à celle des disciplines d'enseignement-apprentissage. Comme cette étude se réalise au Burundi, ce pays a d'abord été présenté et localisé. C'est un des pays des grands lacs situé au centre-est d'Afrique. On a noté que le Burundi et la RDC sont les deux seuls pays francophones membres de la communauté de l'Afrique de l'Est au moment où les cinq autres sont anglophones. Comme pour son voisin du nord, on a indiqué que le Burundi est un pays monolingue. Sa seule langue nationale est le kirundi tandis que sa principale langue internationale est le français. Il a trois langues officielles, à savoir le kirundi, le français et l'anglais. On a souligné que le Burundi est enclavé mais que son port du lac Tanganyika et son Aéroport International Melchior Ndadaye lui servent de voies de communication avec les autres pays du monde. On a aussi rappelé que le Burundi était un Royaume avant de devenir une République. Il a été colonisé d'abord par l'Allemagne puis par la Belgique avant d'accéder à l'indépendance. On a ajouté que Bujumbura est sa capitale et Gitega, celle politique. Depuis que le Royaume du Burundi a été remplacé par la République en 1966, on a indiqué qu'il a été dirigé par une dizaine de présidents. On a aussi vu que les premiers se sont succédé après des coups d'État militaires et que depuis 1993, ils accèdent au pouvoir après des élections démocratiques.

Depuis la création de l'école au début du 20^{e} siècle, on a noté l'existence de plusieurs systèmes d'enseignement de base au Burundi. Au niveau des trois premiers cycles, on a le plus été intéressé par la simple et la double vacation, la kirundisation et la ruralisation ainsi que par la mise en place de l'enseignement fondamental. On a en plus présenté le système des collèges communaux. Ce sont des écoles qui étaient créées pour résoudre un problème lié à la gestion des élèves de la fin du troisième cycle. Les causes de changement d'un système scolaire vers un autre jugé efficace ont également été évoquées. Ainsi, la mise en place de la double vacation visait l'accueil de tous les enfants en âge de scolarité sans ni construction des locaux ni engagement de nouveaux enseignants. Après plusieurs années, les lauréats de la 6^{e} année étaient tellement

nombreux qu'ils ne pouvaient avoir de place à l'école secondaire. Pour y remédier, les collèges communaux ont été mis en place. Le but de leur création était d'y orienter les élèves qui avaient réussi au concours national de la fin du troisième cycle. Cependant, il y a eu la prolifération des collèges communaux ne respectant pas les normes pédagogiques et administratives. En guise de solution, les autorités du pays ont mis en place des instituts et écoles pour la formation initiale des enseignants. La situation n'étant pas entièrement résolue, l'école fondamentale a été instaurée en prolongeant l'enseignement de base de six à neuf ans. Le système de kirundisation et de ruralisation n'a pas quant à lui abouti aux résultats escomptés. Les parents et les enseignants n'avaient pas été impliqués dans le processus de sa mise en place. En plus, les supports pédagogiques n'étaient pas conçus en kirundi et les enseignants n'avaient pas été préparés en formation initiale pour dispenser les leçons en langue maternelle. S'agissant du contenu, on a présenté la progression des apprentissages des disciplines de Français de la 1re à la 6e année, d'une part et celles de Mathématiques, d'EM et de FCH en 5e année, d'autre part. On a expliqué que ces trois dernières disciplines sont au centre de cette recherche car leurs séances de leçon sont prévues en français. En français, on a indiqué que le contenu est constitué des leçons développant les compétences liées au savoir-écouter, au savoir-parler, au savoir-lire et au savoir-écrire. Ces quatre compétences sont traitées progressivement de la 1re à la 6e année. En première année, seules sont exploitées le savoir-écouter et le savoir-parler. À partir de la 2e année, la lecture-écriture s'ajoute aux deux compétences précédentes. De la 3e à la 6e année, on développe les quatre compétences. On a alors précisé que plus on avance de niveau d'étude, plus les outils d'étude de la langue sont explicitement exploités tout en privilégiant les activités de la compréhension et de l'expression en 5e et en 6e année. Dans la progression des apprentissages des DNL, un accent particulier a été mis sur l'exploitation des notions et des savoirs scientifiques et transversaux avec l'enrichissement linguistique en contexte. En Mathématique, on a indiqué que les contenus tournent autour de la numération, des opérations, des mesures, des formes géométriques, des énoncés de problème, de la règle des trois, du partage et des intervalles. En EM, on a mentionné que les compétences visées sont liées à l'histoire, à la géographie et aux sciences. Ainsi, l'élève acquiert des connaissances en rapport avec le corps humain, les maladies, la respiration, la digestion, le tabagisme, l'habitat, les plantes et leurs parties. D'autres savoirs d'EM sont développés à partir des différentes cultures du Burundi, du boisement, des animaux,

de leur respiration et de leur reproduction, de la distinction des continents, des fleuves, des lacs, des climats et des types de végétation. D'autres contextes d'enrichissement des savoirs en EM sont autour de la notion de transport, des événements historiques, des symboles de l'État sans oublier les grandes périodes de l'histoire du Burundi. En FCH, on a signalé que les élèves peuvent être amenés à échanger en français sur les thèmes de connaissance de soi et des autres, les valeurs humaines, les droits de l'homme, la sexualité, la santé de la reproduction, l'éducation à la paix et l'environnement. Quant à la description des langues à l'enseignement fondamental, on a retenu que quatre sont actuellement enseignées de façon échelonnée de la 1re à la 6e année et que cette mesure a récemment été prise après les avoir introduites maintes fois de diverses manières. Actuellement, le kirundi et le français sont introduits depuis la 1re année, l'anglais à partir la 3e année et le kiswahili dès la 5e année. En définitive, on a retenu que l'enseignement-apprentissage des DNL se déroule en kirundi de la 1re à la 4e année et en français dès la 5e année jusqu'à l'université.

Chapitre 2. Supports pédagogiques et profil des enseignants des trois premiers cycles de l'Enseignement Fondamental

Dans ce chapitre, nous montrerons, d'une part, les supports pédagogiques utilisés dans les classes. D'autre part, nous présenterons les profils des enseignants qui ont le niveau requis pour enseigner de la 1re à la 6e année fondamentale.

2.1. Gestion des supports pédagogiques de la 1re à la 6e année

Dans cette section, nous évoquerons les documents pédagogiques possibles utilisables dans l'enseignement-apprentissage dans les trois premiers cycles sans oublier la fréquence périodique des disciplines faisant objet de notre étude.

2.1.1. Supports pédagogiques disponibles

Selon Ndimurukundo (1986 : 67), « le premier programme de l'école primaire aurait été élaboré en 1926 d'après le premier rapport scolaire de Mgr Gorju à l'État en 1927 et suivant le projet d'organisation de l'enseignement libre pour indigènes mis au point par le ministère des colonies en 1924 ». Toujours selon Ndimurukundo, (1986 : 104), « avant les années 30, la plupart des manuels étaient des traductions et des adaptations des brochures utilisées en Europe ».

En Français, le manuel le plus connu de l'époque est intitulé *J'apprends le français.* En effet, « les élèves du second degré ordinaire [devaient] terminer l'étude des deux premiers livres *J'apprends le français*, ceux de la 6e année à leur tour étaient appelés à exploiter entièrement le « livre de français pour les élèves de 6e année (*J'apprends le Français IV* : première partie (édition de 1965) » (Ndimurukundo, 1986 : 203). En Mathématique, les anciens manuels les plus connus sont *Calculons juste* (1964) et *Arithmétique* 5e et 6e années dont l'auteur *Bourgaux* est plus connu que le titre. Ce dernier est resté pendant plusieurs années un livre populaire de Mathématiques dans lequel les enseignants de la 6e année puisaient des exercices sur les énoncés

des problèmes de mathématiques pour aider les élèves à se préparer au concours national. D'ailleurs, certains énoncés d'exercices apparaissaient tel quel dans l'épreuve du concours national. Les élèves disaient que les exercices « du Bourgaux » étaient les plus difficiles à résoudre. Ce jugement des élèves était peut-être lié aux contextes et à une terminologie qui ne correspondaient pas à leur vécu quotidien. Ils étaient plutôt centrés sur l'Europe comme on le remarque dans l'exemple suivant (Bourgaux, 1977 : 151) : « *Un train express part de Bruxelles à 11h 47min et arrive à Anvers à 12h 15min après avoir parcouru les 44,8km qui séparent ces deux villes. Quelle a été sa vitesse moyenne ?* » Dans cet énoncé de problème, « Bruxelles » et « Anvers » sont noms des villes de la Belgique tandis que le mot « train » concerne un moyen de déplacement non encore utilisé au Burundi jusqu'en cette année mais il est connu surtout en Europe et dans les autres pays développés du monde. En principe, les premiers manuels adaptés au contexte burundais ont été élaborés par les concepteurs du B.E.R. dans les années 90 suivant le colloque de 1989. Les livres de Français intitulés *Pour apprendre le français* ont progressivement été mis sur le terrain de 1989 à 2006. En effet, le manuel de la 1re année a paru en 1989, celui de la 2e année en 1990, celui de la 3e année a été produit en 1992 et distribué dans les écoles en 1993. La crise politique survenue au Burundi en 1993 a freiné les travaux d'élaboration des manuels de Français de la 4e et de la 5e années. En attendant, on utilisait en classe des supports de Français appelés « Méthodes provisoires ». Ces supports pédagogiques étaient constitués des tomes dont quatre en 5e année centrés sur les aventures de Simon et Étienne sous le titre de *Pour apprendre le français, parlons du Burundi* et trois en 6e année, intitulés *Les aventures de Sylvain et Kagabo*. *Pour apprendre le français* en 4e année a alors paru en 1998, celui de la 5e année a été élaboré en 2003 et mis en classes en janvier 2004 tandis que celui de la 6e année a paru en 2005 et distribué dans les écoles primaires en octobre 2006.

Au cours de l'année scolaire 2006-2007, l'introduction de l'Anglais, du Kiswahili et de l'Éducation Civique et Humaine à l'école primaire a occasionné la réduction de la charge horaire hebdomadaire du cours de français. Dans les bonnes conditions, on devait alors élaborer de nouveaux manuels de Français conformément au nombre de séances actualisées. Cependant, par manque de moyens financiers, les concepteurs ont été invités à réaménager progressivement les manuels existants de la 1e à la 6e année pour être adaptés au nouveau volume horaire.

Concrètement, ce réaménagement consistait à délimiter les chapitres à enseigner au cours de l'année scolaire. Cette décision a malheureusement entraîné l'emploi de deux manuels de français de deux niveaux différents en une seule classe ne fût-ce que pour terminer le contenu d'une matière non exploitée antérieurement. Depuis ce réaménagement des manuels de Français de 1989, les enseignants des trois premiers cycles de l'école fondamentale n'ont pas cessé de se plaindre en demandant l'élaboration des supports pédagogiques actualisés. Cette requête a eu une réponse escomptée à partir de l'année scolaire 2018-2019 où les concepteurs ont commencé la production des manuels et des guides des trois premiers cycles en vue d'assurer la cohérence avec ceux du 4e cycle élaborés de 2013 à 2015 et distribués dans toutes les écoles fondamentales. Ces nouveaux supports pédagogiques sont essentiellement constitués d'un manuel de l'élève, d'un guide de l'enseignant, d'un cahier d'apprentissage et d'un livret d'évaluation. Selon les concepteurs du *Module de formation des formateurs, des directeurs et des enseignants à l'utilisation des manuels et des guides de 1re année fondamentale* (République du Burundi, 2019 : 11), pour « promouvoir la réussite de tous les élèves de première année, les apprentissages sont organisés en trois manuels de l'élève ». Le manuel 1 est intitulé *Je m'exprime à l'oral, à l'écrit et par le corps*. Il contient les apprentissages de kirundi, de français, des arts plastiques, de l'art dramatique, de la danse et de la musique. Le manuel 2 a pour titre *Je questionne mon milieu*. Il contient les apprentissages de mathématiques et des sciences d'observation. L'intitulé du manuel 3 est *Je découvre mon milieu* et contient les apprentissages des sciences et technologie, des sciences humaines, d'entrepreneuriat, des arts et de l'éducation physique et sportive. En plus de ces trois manuels de l'élève, on a élaboré un seul guide d'enseignant organisé en trois tomes suivant les trimestres de l'année scolaire. Pour la discipline de Kirundi, il existe un cahier d'apprentissage de la lecture en langue maternelle. C'est un outil d'accompagnement complémentaire au manuel et au guide. À l'exception du Français, les apprentissages d'autres disciplines sont en kirundi. Ces titres et cette structure sont valables de la 1re à la 4e année sauf que la grande partie du contenu des Mathématiques est en français pour cette dernière classe de fin du deuxième cycle. Dans ce processus, le nouveau manuel de la 1re année a été distribué dans les écoles au cours de l'année scolaire 2020-2021, celui de la 2e année à partir de 2021-2022, celui de la 3e année en 2022-2023, celui de la 4e année est en cours de production durant l'année scolaire 2022-2023. Ces manuels sont élaborés dans le cadre Projet d'Appui à l'Amélioration des

Apprentissages en Début de Scolarité au Burundi (PAADESCO) pour les deux premiers cycles, c'est-à-dire de la 1re à la 4e année fondamentale. Ce projet est prévu pour cinq ans de 2018 à 2023 comme indiqué dans le module de formation à l'utilisation des manuels et des guides de 1re année (République du Burundi, 2019 : 5).

À côté du livre de l'élève et du livre du maître, il existe d'autres supports et outils pédagogiques employés à l'école primaire.

En Français, on a entre autres des lots d'images murales, un « indexe », des dialogues audios accompagnant les nouveaux manuels en cours, des supports authentiques divers, etc. L'indexe est un livret de conjugaison qui a été élaboré par les concepteurs du BER. Il contient des procédés de classification des verbes selon leurs bases et leurs terminaisons à l'infinitif. Les verbes sont classés en groupes appelés tableaux. Ils sont des tableaux 1, 2, 3 ou 4 selon qu'ils ont une, deux, trois ou quatre bases au présent de l'indicatif. Par exemple, les verbes ayant deux bases sont classés au tableau 2. Les exceptions sont appelées des verbes hors tableau. Cette classification aide les élèves à maîtriser la conjugaison des verbes à tous les temps. C'est pour cela qu'en faisant l'index des verbes, on montre les bases pour le présent et pour le futur qui servent de référence pendant la conjugaison en n'y ajoutant que les terminaisons. Les participes passés des verbes sont également indiqués à la fin de l'index. En cas de besoin d'un modèle, on peut se référer à l'index suivant des verbes manger, finir, descendre, envoyer et tenir appartenant aux quatre tableaux (désormais, T_1, T_2, T_3 et T_4).

- manger : T_1, -e, -es, -e, mang(e)-, manger-, mangé
- finir : T_2, -s,-s,-t, fini-, finiss-, finir-, fini
- descendre : T_2, -s,-s, ø, descend-, descend-, descendre-, descendu
- envoyer : T_3, -e,-es, -e, envoi, envoy-, enverr-, envoyé
- tenir : T_4, -s,-s,-t, tien-, ten-, tienn-, tiendr-, tenu
- verbes hors tableau : avoir, être, faire, aller, etc.

En Mathématiques, il y a des outils de traçage (une équerre, un rapporteur, un compas, une règle graduée appelée aussi une latte, un mètre, un décamètre, le CABER, le boulier compteur, … Le CABER signifie Calcul BER. Il y avait le CABER 1 et le CABER 2. CABER est une stratégie imaginée par les concepteurs des manuels du BER. Elle était utilisée dans les séances de leçon de calcul. Le CABER 1 consistait en un jeu de cartes sur lesquelles figuraient des formes d'un triangle, d'un rectangle ou d'un mortier. Ces figures étaient grandes ou petites avec quatre couleurs différentes (rouge, bleu, jaune et vert). Le but du jeu était de collecter ces différentes cartes en fonction de leurs trois caractéristiques qui sont leurs formes, leurs grandeurs ou leurs couleurs. Il fallait, par exemple, que les élèves parviennent à grouper des cartes sur lesquelles figuraient les rectangles ou les triangles rouges, les petits ou les grands rectangles jaunes, ... Pour le CABER 2, c'était un jeu de bandelettes pour la décomposition ou la comparaison des nombres. Les enseignants faisaient souvent recours à la schématisation des bandelettes faute d'autre matériel ou pour gagner du temps. Avec la réforme scolaire en cours, le CABER n'est plus employé dans les premières classes de l'enseignement fondamental. Il est exploité dans les classes du cycle préscolaire. Le boulier compteur est quant à lui un matériel qu'on utilisait aussi dans les premières années de l'école en leçons de calcul pour apprendre à compter aux élèves. Il permet d'effectuer les quatre opérations qui sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. Mobile, le boulier compteur est constitué des boules percées par des tiges rangées en rayons fixés sur deux longs supports en bois ou en métal. Chaque rayon comprend dix boules. Ces dernières sont de couleurs différentes selon les rayons (rouge, vert, bleu, jaune, mauve, etc.). La boule (figure n° 1) équivaut à une unité, à une dizaine, à une centaine en fonction de la tige sur laquelle elle se trouve.

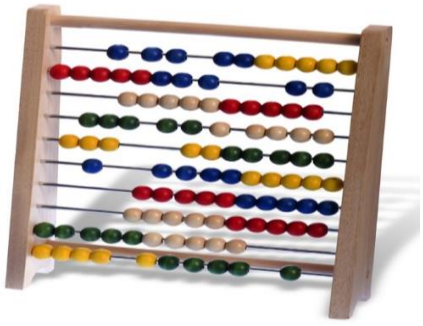


Figure 1. Un exemple de boulier compteur

En Étude du Milieu, on peut citer les planches murales des différents appareils (digestif, respiratoire, circulatoire, urinaire, le squelette de l'homme …), les cartes d'Histoire et de Géographie, le globe terrestre... Pour chaque discipline d'enseignement, il existe des banques d'épreuves-types pour l'entraînement au concours national et des modules pour la formation des enseignants. D'autres documents scolaires produits pour assurer un enseignement de qualité à l'école primaire ou dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental sont une bi-grammaire, un lexique bilingue et des livrets de lecture-écriture en kirundi suivant l'approche ELAN.

2.1.1.1. Bi-grammaire kirundi-français à usage scolaire

Selon Monney (2022 : 507-521), une bi-grammaire est un **«** modèle bilingue de transition vis[ant] à développer chez l'apprenant des compétences de transfert qui devraient faciliter l'apprentissage de la L2. [Elle correspond aux] « modèles du Projet École Intégrée (PEI) et ceux de l'initiative ÉLAN-Afrique [comme] « une démarche pour enseigner les leçons de grammaire en partant des caractéristiques des deux langues ». Au Burundi, un livret de bi-grammaire a été élaboré en vue de fournir à l'enseignant un document pédagogique lui permettant de remédier aux lacunes éprouvées par les élèves burundais pendant l'apprentissage de la grammaire du français. La bi-grammaire facilite l'apprentissage de la grammaire du français en passant par les acquis de celle du kirundi. Cette stratégie a été trouvée après des recherches scientifiques réalisées dans le cadre du projet École et Langues Nationales (ELAN). Nocus et *al.* (2017 : 149) fournissent des explications appropriées dans le passage suivant :

> « L'Initiative École et langues nationales (ELAN-Afrique) est née en 2010 du rapprochement de huit pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, République Démocratique du Congo-RDC, Mali, Niger, Sénégal) avec divers organismes afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne francophone. »

Concrètement, le point de départ de ce projet était le renforcement de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture d'abord en une des langues nationales de chacun des pays concernés puis en français. En 2013, les concepteurs du BECPEF ont pu élaborer un ouvrage

intitulé *Bi-grammaire kirundi-français à usage scolaire*. Ses auteurs se sont alors inspirés des bi-grammaires du fulfulde / Pulaar-français, du Lingala-français, du Mandingue-français et du Songhay / zarma-français qui étaient déjà produits par la plupart de ces pays. Le document contient des aspects grammaticaux adaptés aux élèves burundais. Il permet donc de mener les leçons de grammaire française en s'appuyant sur les acquis en grammaire du kirundi. Ce document est constitué de sept parties en kirundi et en français. Dans la rubrique en langue maternelle, les consignes et les explications sont en français tandis que les exemples sont en kirundi. L'élément de départ, c'est le texte qui est un support de la leçon constituée des aspects grammaticaux. Après le texte, on a le constat où se trouvent les observations tirées du texte par rapport au sujet traité. Ce constat est suivi des règles. Dans ces règles, on trouve des ressemblances, des différences et/ou des éléments de transfert. Après cette étape, on passe à celle des exercices d'application pour fixer la règle. La phase suivante est intitulée « remarques ». Elle sert à montrer les particularités par rapport aux règles. Cette rubrique des remarques conduit à celle destinée aux exercices. Ces derniers servent de récapitulation ou de consolidation. Ce sont des « exercices de reconnaissance », de « construction » et de « reconstitution ». En cas de besoin, on propose aussi des exercices de « copie ». La démarche se termine par la rubrique « retenons ». C'est cette phase qui clôture la séance sous forme de synthèse sur les notions abordées. En ce qui est du contenu, le livret de *Bi-grammaire kirundi-français à usage scolaire* est composé de trois parties qui peuvent être exploitées sur plusieurs années d'apprentissage suivant la progression des apprentissages. Il s'agit respectivement de « la phrase » avec sept fiches, du « groupe nominal » avec onze fiches et du « groupe verbal » constitué de neuf fiches.

Ce livre de bi-grammaire n'a pas encore été porté à la connaissance du public cible. Distribué dans les écoles, il pourrait jouer un rôle important au cas où l'alternance linguistique serait adoptée dans les pratiques de classe. Quoi qu'il en soit, la démarche proposée dans ce document peut faciliter l'enseignement-apprentissage dans le cadre du bi-plurilinguisme durant la transition linguistique. On reviendra sur ce cas au troisième chapitre en rapport avec le cadre théorique de cette recherche.

2.1.1.2. Livrets IFADEM

Dans le cadre du projet « Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres » (IFADEM, en sigle) mis en place par des pays d'Afrique en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) sous l'appui de l'Agence Française de Développement (AFD), les autorités du ministère ayant l'enseignement fondamental dans leurs attributions ont produit des livrets pour améliorer les compétences des instituteurs du 3e cycle durant l'enseignement du et en français. Pour accéder aux contenus de ces livrets, les enseignants devaient suivre une formation à distance et en présentiel avec l'appui des tuteurs qui les accompagnaient. La durée de la formation était de « neuf mois durant 294 heures dont 240 à distance et 54 en face à face » répartis en « trois regroupements de trois jours chacun » (République du Burundi (2011 : 1). Les livrets élaborés sont en version papier et sur le site internet d'IFADEM. Les livrets ont été produits par les concepteurs de Français du BECPEF, ceux d'autres bureaux pédagogiques du Burundi et par un enseignant de l'École Normale Supérieure appuyés des experts internationaux. L'essentiel des sept livrets qui étaient conçus pour la formation continue des instituteurs ont plus tard été réadaptés en deux ouvrages destinés à la formation initiale des élèves-maîtres. Chaque livret est composé d'une ou de plusieurs séquences en six parties. Ces parties sont respectivement le diagnostic, le mémento, la démarche méthodologique, concevoir des activités pour les élèves, les corrigés d'exercices et le bilan personnel. Le diagnostic contient des questions pour évaluer les prérequis de chaque enseignant avant la formation. Dans la partie « mémento », on trouve les savoirs à maîtriser pour chaque sujet traité. La démarche méthodologique correspond à la description des étapes à suivre pour chaque activité d'apprentissage. La phase « concevoir des activités pour les élèves » permet de montrer comment présenter une activité pédagogique et contient une série d'exercices selon les difficultés des élèves. La partie intitulée « corrigé d'exercices » contient des réponses aux questions posées dans le module. La rubrique « bilan personnel » renvoie à la description des compétences acquises à la fin de chaque séquence parcourue. Les sept livrets sont alors les suivants :

- *Livret 1. Renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques* (2011-2012)

Il est constitué de trois séquences à savoir, la correction phonétique, l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire, l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

- *Livret 2. Renforcer les compétences à l'écrit* (2011-2012)

  Il est composé de deux séquences : la lecture et la production écrite.

- *Livret 3. Renforcer les compétences à l'oral* (2011-2012)

  Il comprend aussi deux séquences : la compréhension orale, d'une part et l'expression orale, d'autre part.

- *Livret 4. Séquence pédagogique* (2011-2012)

  Ce livret est constitué d'une seule séquence pouvant servir d'inspiration à la construction d'une unité didactique et à l'élaboration des activités appropriées.

- *Livret 5. Renforcer l'enseignement-apprentissage du français par et pour les mathématiques* (2011-2012)

  Constitué d'une seule séquence, le livret 5 est essentiellement marqué par les notions d'énoncé, celle d'une consigne et celle du lexique spécifique aux mathématiques.

- *Livret 6. Renforcer l'enseignement-apprentissage du français par et pour l'Etude du Milieu*

  Il est également composé d'une seule séquence centrée sur la remédiation aux difficultés éprouvées spécialement par les élèves en science de la vie, en géographie et en histoire.

- *Livret 7. L'évaluation à l'école primaire au Burundi* (2011-2012)

  Il est fait d'une seule séquence pour faire comprendre la notion d'évaluation, faire distinguer ses différents types et aider s'entraîner à élaborer des activités d'évaluation.

  Les deux livrets conçus pour la formation initiale des élèves-maîtres sont les suivants :

- *Livret 1. Formation initiale de l'enseignant-e. Renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques à l'écrit et à l'oral* (2012-2013)

  Ce livret correspond au contenu adapté des quatre premiers livrets.

- *Livret 2. Formation initiale de l'enseignant-e. Renforcer l'enseignement-apprentissage du français par et pour les disciplines non linguistiques* (2012-2013)

  Il est essentiellement composé des contenus adaptés des livrets 5 et 6.

En plus de ces livres de l'enseignant, un document constitué d'une banque d'items d'évaluation des compétences en français a été produit dans le cadre de l'IFADEM pour pouvoir assurer, en

cas de besoin, un test de positionnement de tout utilisateur du français langue étrangère selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Folny (2016 : 396) le souligne dans son article publié sur ledit test :

> « Les items et tâches proposés aux candidats devaient se rapprocher le plus possible de situations vécues par les instituteurs et de leurs compétences professionnelles. […] c'est bien la langue française que l'on cherchait à évaluer. On ne voulait ni évaluer les compétences professionnelles des instituteurs, ni exclusivement une variété « locale » du français. »

Ainsi, une série d'items a été proposée pour chacun des quatre premiers niveaux (A1, A2, B1, B2) du CECRL. Il n'y a pas eu d'items en C1 et C2 parce que le niveau plus élevé attendu des enseignants des trois premiers cycles était le B2. On variait les contextes des supports. Ceux qui ont essentiellement été touchés sont le domaine éducationnel, professionnel, public, privé et personnel. À ce niveau, Folny (2016 : 398) précise que cette évaluation « se compose de 80 items, questions à choix multiple (QCM) et de 3 tâches de production orale et écrite […] L'idée générale était d'évaluer les domaines publics et privés majoritairement au niveau A1 et A2 et les domaines éducationnel et professionnel aux niveaux B1 et B2 ». Pour la production orale, chaque candidat à l'évaluation doit être soumis à une activité d'expression orale en continu et à celle en interaction. Pendant les échanges, la consigne amène les interlocuteurs à intervertir leurs rôles avec un autre thème de conversation. Certains critères servent de référence pour classer les candidats dans les quatre niveaux du CECRL. Il s'agit entre autres de la durée, du nombre de mots et de la syntaxe. En compréhension, par exemple, le candidat a une durée pour répondre à une série de questions posées après avoir lu ou écouté au fur et à mesure des supports appropriés et dont les niveaux ont été mélangés par les évaluateurs. Ce document de test de positionnement, même s'il a été conçu pour les enseignants des trois premiers cycles, pourrait être adapté en ajoutant les items des niveaux C1 et C2 pour pouvoir être utilisé de l'enseignement de base à l'université et dans la vie socio-professionnelle. Dans cette optique, Folny (2016 : 395) explique clairement l'importance des items de son test de positionnement des enseignants :

> « … l'enquête devait pouvoir évaluer les instituteurs des niveaux A1 à B2. […] B2 a été considéré comme étant le niveau minimal pour assurer un cours en français, l'évaluation des niveaux C n'était donc pas nécessaire. […] elle ne devrait pouvoir être réutilisée avec de nouvelles cohortes de candidats (nouveaux instituteurs, nouveaux personnels administratifs). Elle devait aider à la mise en place des actions de formation continue des instituteurs. »

2.1.1.3. Livrets de lecture-écriture selon l'approche ELAN

Il existe aussi des livrets de lecture-écriture qui ont été élaborés dans le cadre du projet ELAN. Avant l'élaboration, des représentants des concepteurs des huit pays d'Afrique concernés par ce projet ont participé à Paris à des ateliers organisées et animés par des experts, d'abord sur la validation d'un guide d'orientation de l'approche ELAN pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en mai 2013 puis sur la contextualisation des livrets de l'élève et du maître en juillet - août 2013. Intitulé *Guide de l'enseignant à l'approche bi-plurilingue,* le document contient les informations fondamentales pour orienter les concepteurs et les enseignants appelés à mettre en œuvre l'approche novatrice de la lecture-écriture proposée dans le cadre d'ELAN-Afrique. Selon le contenu du guide (ELAN, 2013 : 3-16), l'approche ELAN est centrée sur des principes incitant l'enseignant à adopter de nouveaux comportements pédagogiques. En peu de mots, l'enseignant, en passant par des méthodes actives, doit veiller à ce que les élèves lisent et écrivent en comprenant. Quand les conditions le permettent, l'enseignant habitue les élèves à « réaliser individuellement ou en groupe des mini-projets de lecture et/ou d'écriture ». Dans le cadre du bilinguisme, l'enseignant aide à améliorer les acquis des élèves en se servant des liens entre la langue maternelle et le français. On privilégie surtout le transfert de la langue maternelle à la langue étrangère. Globalement, ce guide présente les principes et les stratégies de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Selon les principes généraux, on peut noter qu'en apprenant d'abord dans une langue qu'il connaît, l'enfant se sent valorisé et cela facilite son apprentissage sans résoudre miraculeusement tous les problèmes. Il faut donc privilégier des textes ayant un sens, des thèmes touchant le vécu de l'enfant tout en offrant la possibilité de l'amener au-delà de sa vie quotidienne.

De façon détaillée, les principes suivis pour la première année sont les suivants :

- Faire apprendre intensivement l'alphabet, les sons et les noms ;
- Reconnaître l'importance du jeu dans l'apprentissage de l'alphabet ;
- Faciliter l'acquisition de la lecture et motiver les élèves ;
- Noter que l'élève qui apprend à lire et à écrire dans sa langue peut devenir rapidement un meilleur lecteur et scripteur que s'il le fait en français ; il apprendra plus vite à lire et à écrire ensuite dans cette langue ;
- Savoir que les enseignements de la lecture et de l'écriture sont liés entre eux, c'est-à-dire que l'enseignant fait lire des textes par les élèves et les prépare à en écrire ;
- Savoir que le travail de l'oral est une étape très importante dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture car il permet à l'élève d'apprendre les mots nécessaires, les tournures des phrases et les expressions ;
- Il faut familiariser les élèves à la lecture de textes courts qu'ils essaient de comprendre en les aidant à développer la conscience phonémique, c'est-à-dire en associant les lettres avec les sons pour faire des syllabes et à reconnaître les mots contenus dans ces textes ;
- Il faut communiquer aux élèves le rôle des signes de ponctuation quand ils les rencontrent dans des textes ;
- Utiliser avec les élèves un vocabulaire très simple pour les amener à bien lire ;
- Reconnaître l'importance du vocabulaire dans les leçons de lecture et d'écriture car il permet la reconnaissance et la compréhension des mots fréquents contenus dans les textes du kirundi ;
- Mettre en place des activités variées tout au long de la journée, de la semaine et des mois pour que l'enfant progresse dans la lecture et l'écriture ;
- La classe doit être un environnement où les élèves trouvent plusieurs écrits pour développer leurs compétences en lecture et en écriture ;
- Évaluer les élèves en tenant compte du référentiel des compétences et en utilisant des outils innovants permettant d'identifier les faiblesses des élèves afin de pouvoir organiser des séances de remédiation ;

- Amener l'élève à s'auto-évaluer pour connaître ses forces et ses faibles en échangeant avec lui sur sa performance en lecture et en écriture non pas pour le sanctionner ou le juger mais dans le but de trouver avec lui des pistes d'amélioration.

Les stratégies favorisant le développement des compétences des élèves de première année en lecture selon l'approche ELAN sont les suivantes :

- Motiver les élèves en partant des situations qui se rapportent à leurs expériences réelles durant l'enseignement des sons, des lettres, des mots, des phrases et des textes ;
- Travailler l'oral avant la lecture en aidant les élèves à bien prononcer les lettres et les sons ;
- Faire décoder les mots avant leur lecture et faire développer chez les élèves la fluidité ;
- Avoir des murs parlants dans la classe ;
- Éviter de lire avant les élèves pour qu'ils ne répètent pas ce qu'ils ont mémorisé ; il faut plutôt les encourager à lire les premiers pour les amener à découvrir eux-mêmes le texte et vérifier la compréhension par des questions ;
- Proposer aux élèves des écrits contextualisés (des textes intéressants, variés et tirés du vécu quotidien des élèves) pour les familiariser avec la lecture ;
- Accepter les réponses des élèves en leur demandant de les justifier ;
- Corriger les erreurs de lecture liées à l'enchaînement, au rythme et à l'intonation ;
- Diversifier les techniques d'explication ou d'exploitation du vocabulaire pouvant gêner la compréhension des messages écrits.

Pour développer les compétences des élèves de la première année en écriture selon l'approche ELAN, l'enseignant peut se servir des stratégies ci-après :

- Amener les élèves à se familiariser avec des exercices d'écriture contextualisés au tableau ; dans les cahiers de brouillon ou de prise de notes ;
- Favoriser le travail en groupes pour développer chez l'élève l'esprit d'entraide ;
- Privilégier le critère d'hétérogénéité en répartissant les élèves en groupes en veillant à associer les forts, les moyens et les faibles ;

- Utiliser des consignes claires et précises pour ne pas provoquer l'incompréhension des élèves ;
- Faire expliquer les consignes pour les faire comprendre aux élèves ;
- Savoir valoriser les efforts des élèves dans leurs productions afin de les encourager à lire davantage et leur donner le goût d'écrire sans les bloquer par des sanctions ou par un excès de corrections ; il faut plutôt partir de ces erreurs pour y remédier ;
- Varier les exercices à donner aux élèves.

Un autre aspect très important dans cette approche, c'est la prise en compte du référentiel des compétences des élèves en lecture et en écriture. Le référentiel étant considéré comme un outil qui détermine les compétences attendues des élèves.
En première année, il est composé des champs ci-après :

- les outils de la langue tels que l'alphabet, la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, … ;
- le lexique ;
- les conventions de texte dont la ponctuation et les structures ;
- la fluidité qui est donnée par le rythme ou la vitesse de lecture ;
- la compréhension, les caractéristiques des textes, la production d'un message qui a une suite logique, le style ;
- cohérence/cohésion ;
- le style.

Au cours de la contextualisation des livrets du maître et de l'élève, il y avait un qui avait été élaboré en français par des experts. Les représentants des rédacteurs des huit pays étaient invités à les adapter en leurs langues nationales retenues pour l'expérimentation suivant l'approche ELAN en lecture et en écriture. Ces langues sont le bambara pour le Mali, l'ewondo pour le Cameroun, le fongbe pour le Bénin, le haoussa pour le Niger, le kirundi pour le Burundi, le mooré pour le Burkina Faso, le kiswahili pour la RDC et le wolof pour le Sénégal. C'est dans ce contexte que les écoles primaires du Burundi ont pu avoir des livrets de lecture et d'écriture en kirundi. L'expérimentation a été réalisée pour chacun des huit pays dans dix écoles pilotes réparties dans deux milieux différents à raison de cinq chacun. Au Burundi, cette expérimentation

a eu lieu dans cinq écoles en commune scolaire de Mwaro et cinq de la Direction Communale de l'Enseignement de Cankuzo.

L'expérimentation a duré trois ans de la 1re à la 3e année. Les documents disponibles dans les écoles pilotes sont composés de trois manuels de l'élève, de trois guides de l'enseignant de la 1re à la 3e année, des modules de formation des enseignants sur l'approche ELAN, des planches murales contenant des lettres de l'alphabet du kirundi, des cartons-sons et d'autres supports pédagogiques complémentaires comprenant des jeux et des chansons pour enseigner la lecture et l'écriture. Même si l'évaluation finale n'a pas eu lieu au Burundi à cause du problème politique de 2015, l'évaluation à mi-parcours a montré de très bons résultats prouvant que l'approche améliore l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour plus d'illustration, voici les conclusion des évaluateurs extérieurs (Nocus et *al.*, 2017 : 153-154) à propos du Burundi :

> « Un impact positif du dispositif ELAN est donc observé surtout en français (vocabulaire, segmentation syllabique, connaissance des lettres, identification du mot écrit et lecture en une minute), langue peu pratiquée dans les familles. Pour le vocabulaire et la connaissance des lettres en français, les progrès du groupe pilote n'apparaissent que tardivement, entre la fin CP1 et la fin CP2. À l'épreuve de connaissance du nom des lettres en kirundi (…), les résultats sont plus complexes, puisque les pilotes progressent davantage que les témoins en CP1, mais ces derniers rattrapent leur retard entre fin CP1 et fin CP2. De plus, les pilotes ont en fin de CP2 de meilleurs résultats que les témoins en orthographe en L1 et en français. »

En fait, le groupe pilote correspond aux classes des élèves qui ont suivi l'expérimentation selon l'approche ELAN tandis que le groupe témoin est celui des classes des élèves qui ont suivi l'enseignement normal. Les évaluations ont alors porté sur les élèves des écoles pilotes et des écoles témoins pour comparer les résultats des élèves en lecture et en écriture en kirundi et en français. Grâce aux progrès observés dans les écoles pilotes, l'approche ELAN a servi d'inspiration aux concepteurs du contenu de la langue maternelle pendant la révision des manuels et des guides des deux premiers cycles entamée depuis 2018.

2.1.1.4. Lexique bilingue à usage scolaire

Afin d'avoir un recueil des mots et d'expressions difficiles utilisés en classe dans les trois premiers cycles, un *Lexique bilingue spécialisé pour les écoles primaires du Burundi* a été élaboré en juillet 1994 par les concepteurs du B.E.R. Pour la mise en œuvre des actions prévues dans le cadre du projet ELAN, des concepteurs essentiellement du BECPEF ont entamé en 2012 l'élaboration d'un autre lexique, le *Lexique bilingue kirundi-français, français-kirundi à l'usage scolaire*. Ce lexique devait être en deux tomes dont le premier était prévu pour les élèves et les enseignants des deux premiers cycles et le second pour ceux du 3^{e} au 4^{e} cycle de l'enseignement fondamental. La partie en kirundi-français était constituée des mots tirés des livres de l'élève et du maître élaborés en kirundi de la 1re à la 4^{e} année. Celle en français-kirundi comprenait des mots extraits des livres de l'élève et du maître en français des mêmes niveaux d'étude. Ce lexique bilingue est constitué d'entrées suivies des définitions en langue cible puis des traductions des termes dans l'autre langue. Si le mot ou l'expression expliquée est en kirundi, on devait donner son équivalent en français et vice-versa. En cas de besoin, les explications de certains concepts s'accompagnaient des exemples concrets et/ou des images d'illustration pour les rendre explicites. Contrairement aux prévisions, les concepteurs n'ont pas produit le deuxième tome faute de financement. Ils n'ont terminé que le *lexique bilingue kirundi-français, français-kirundi* en deux tomes. Dans le cadre du Projet Fonds de Solidarité Prioritaire (PFSP) dans sa composante « Promotion de la langue française au Burundi » du Centre d'Étude des Langues au Burundi (CELAB), il y a une autre équipe des rédacteurs qui avaient produit en 2013 un autre ouvrage intitulé *Lexique bilingue kirundi-français enrichi par des mots synonymes*. En apprenant qu'il existait deux documents de lexique élaborés séparément, les rédacteurs des deux équipes se sont concertés. Après des séances d'échange sur la méthodologie et les démarche à entreprendre, ils ont convenu de fusionner les productions. Ils ont alors pu élaborer un ouvrage concerté en deux tomes à savoir, le lexique kirundi-français et le lexique français-kirundi. Ce lexique n'a pas été diffusé. Il est encore gardé dans les archives des commanditaires. Pourtant, sa publication aurait pu compléter les autres ouvrages élaborés en contexte bi-plurilingue. Il aurait pu servi au renforcement des pratiques de classe surtout en séances des DNL. Il serait aussi bénéfique aux locuteurs du kirundi et du français qui pourraient enrichir leur bagage lexical dans les deux

langues. Quoi qu'il en soit, ce lexique peut tout au moins servir d'inspiration aux membres de l'Académie Rundi récemment mise en place au Burundi.

2.1.2. Volume horaire des langues et des DNL aux trois premiers cycles

Depuis la mise en place de l'école formelle au Burundi, il y a eu une variété de répartition des volumes horaires des disciplines d'enseignement en fonction des compétences développées et des systèmes scolaires adoptés. Ces changements sont le système de double vacation, l'instauration du samedi chômé dans tous les services publics y compris les établissements scolaires, l'introduction de nouvelles branches dans les curricula et l'augmentation du nombre d'heures d'apprentissage annuel. Pour la simple vacation pendant six jours de travail par semaine, on peut se référer à ces volumes horaires des disciplines d'enseignement en 1973 (tableaux 2 ; 3 et 4) tirés de la thèse de Ndimurukundo (1986) :

Tableau 2. Volume horaire hebdomadaire des apprentissages du 1e cycle en mars 1973

1re année		**2e année**	
Leçons	*Séances*	*Leçons*	*Séances*
Activité-langage	6	Activité-langage	6
Croquis-langage	4	Causerie-langage	2
Calcul rapide	7	Français-écriture	2
Calcul-système métrique	5	Français-lecture	5
Calcul-formes géométriques	4	Calcul rapide	3
Kirundi-lecture	8	Calcul-opération	3
Kirundi-écriture	4	Calcul-problème	3
Kirundi-élocution	2	Calcul-système métrique	5
Religion	5	Formes géométriques	2
Causerie	1	Kirundi-écriture	4
Hygiène	1	Kirundi-dictée	1
Chant	1	Kirundi-lecture	2
Gymnastique	4	Kirundi-élocution	2
Activités manuelles	4	Religion	5
-		Causerie éducative	1
-	-	Hygiène	1
	-	Chant	1
	-	Éducation physique	4
	-	Activités manuelles	4
Total	**56**		**56**

Selon les données du deuxième tableau, on constate que la charge horaire totale est la même en 1re et en 2e années. La différence s'observe au niveau du nombre des disciplines et de leurs séances par semaine. Il y a quatorze disciplines en 1re année et dix-neuf en 2e année. Le nombre de séance augmente en Français car il passe de 10 à 15. Il diminue de trois heures en Kirundi et de six pour le Calcul. En ce qui concerne le deuxième cycle, la charge horaire par semaine se présentait comme suit depuis mars 1973 (tableau n° 3) :

Tableau 3. Volume horaire hebdomadaire des apprentissages du 2e cycle en mars 1973

3e année		**4e année**	
Leçons	*Séances*	*Leçons*	*Séances*
Calcul-numération	2	Calcul numération	2
Calcul-écrit	1	Calcul-écrit	1
Calcul-problèmes	2	Calcul-problèmes	2
Calcul-systèmes métriques	4	Calcul-systèmes métriques	4
Calcul-formes géométriques	3	Calcul-formes géométriques	3
Kirundi-grammaire	3	Kirundi-grammaire	3
Kirundi-lecture	1	Kirundi-lecture	1
Kirundi-dictée	1	Kirundi-dictée	1
Kirundi-élocution	1	Kirundi-élocution	1
Agriculture	1	Agriculture	1
Activités manuelles	1	Activités manuelles	1
Observation	2	Observation	2
Gymnastique	4	Gymnastique	4
Géographie	1	Géographie	1
Dessin	2	Dessin	2
Causeries éducatives	1	Causeries éducatives	1
Hygiène	1	Hygiène	1
Religion	5	Religion	5
Activités-langage	6	Français-vocabulaire	3
Croquis-langage	2	Français-lecture	3
Français-lecture	2	Français-grammaire	5
Exercices de fixation	2	Français-dictée	2
Orthographe	1	Français-rédaction	1
Français-écriture	1	-	-
Total	**48**		**50**

Après l'analyse du contenu de ce troisième tableau, on remarque que le total des séances du volume horaire de la 4e année (48 séances) est supérieur à celui de la 3e année (50 séances). Par contre, la 4e année a moins de sous-disciplines (23) que la 3e année (24). On peut noter, par

ailleurs, que les volumes horaires pour chaque discipline des deux classes sont égaux. Pour chacune des deux classes, la séance de Français compte plus de séances (quatorze) que celles de Calcul (douze), de Kirundi (six) et d'EM (quatre). Au 3e cycle, la charge horaire par semaine est la suivante (tableau n° 4) :

Tableau 4. Volume horaire hebdomadaire des apprentissages du 3e cycle en mars 1973

5e et 6e années	
Leçons	*séances*
Français-vocabulaire	1
Français-grammaire	2
Français-conjugaison	2
Français-analyse	2
Français-dictée	1
Français-rédaction	1
Français-lecture	1
Français-élocution	1
Calcul-fraction	1
Calcul-numération	1
Calcul-problème	2
Calcul-figures géométriques	2
Calcul-système métrique	2
Kirundi-grammaire	2
Kirundi-analyse	1
Kirundi-lecture	1
Kirundi-dictée	1
Kirundi-élocution	1
Gymnastique	4
Sciences	2
Géographie	2
Hygiène	1
Agriculture	1
Histoire	1
Activités manuelles	2
Religion	5
Causeries-éducatives	1
Étude	4
Total	**68**

Selon les données du tableau n° 4, on constate que les sous-disciplines sont identiques en 5e et en 6e années. Chacune est constituée de vingt-huit intitulées. En tout, chaque classe compte

soixante-huit séances par semaines avec onze pour le Français, huit pour le Calcul et six pour le Kirundi comme pour l'EM. Au cours de la simple vacation de 1973 à 1982, on peut noter que les séances des disciplines exploitées par semaine étaient de 56 au premier cycle, de 48 en 3e année, de 50 en 4e année et de 68 au 3e cycle. Cependant, ce volume horaire a été réduit à partir de 1982 quand les autorités du pays ont instauré le système de double vacation des locaux et des enseignants dans toutes les écoles primaires.

Cette réduction est compréhensible car les élèves apprennent pendant une demi-journée soit avant, soit après-midi alors qu'avant ce changement ils restaient en classe avant et après-midi. En double vacation, seul l'enseignant travaille toute la journée. Après-midi, il reprend avec un autre groupe d'élèves ce qu'il a enseigné à ceux d'avant midi.

Ainsi, le volume horaire hebdomadaire d'apprentissage de 1982 à 1993 est le suivant (UNESCO, 2010 : 13) :

Tableau 5. Volume horaire hebdomadaire des disciplines d'enseignement durant la double vacation

Disciplines	**Nombre de séances par semaine et par classe**					
	1re	*2e*	*3e*	*4e*	*5e*	*6e*
Kirundi	10	10	7	5	4	4
Calcul	9	9	10	10	10	10
Étude du Milieu	6	5	4	6	6	6
Éducation Physique	2	2	2	2	2	2
Français	10	11	12	12	13	13
Travaux Pratiques d'Économie Familiale (TPEF)	-	-	1	1	1	1
Travaux Pratiques Agricoles (TPA)	-	-	1	1	1	1
Religion	1	1	1	1	1	1
Expression	1	1	1	1	1	1
Total hebdomadaire	39	39	39	39	39	39

En plus de cette double vacation, il y a eu d'autres circonstances qui ont entraîné le changement du volume horaire des disciplines d'enseignement. Il s'agit de la déclaration du samedi chômé dans les services publics en 1993 par le premier président élu démocratiquement durant le système du multipartisme au Burundi. La charge horaire a alors baissé car les jours de travail venaient de passer de six à cinq. Certaines disciplines ont encore perdu des séances quand il y a

eu l'introduction des leçons d'Anglais et de Compétence à la Vie Courante au troisième cycle depuis 2004. Selon les sources du Ministère de l'Éducation Nationale à travers la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques dans le *Programme de l'enseignement Primaire du Burundi* d'avril 2004 à la page 13, les séances des disciplines d'enseignement étaient réparties comme suit (voir le tableau n° 6) :

Tableau 6. Volume horaire hebdomadaire des apprentissages de 1993 à 2006

Disciplines	**Nombre de séances par semaine et par classe**					
	1re	*2e*	*3e*	*4e*	*5e*	*6e*
Kirundi	9	9	7	5	4	4
Calcul	8	8	8	8	7	7
Étude du Milieu	5	5	7	8	7	7
Éducation Physique	2	2	2	2	2	2
Français	8	8	8	9	8	8
Anglais	-	-	-	-	3	3
Expression plastique	1	1	1	1	1	1
Expression musicale	1	1	1	1	1	1
Religion	1	1	1	1	1	1
Compétence à la vie courante	-	-	-	-	1	1
Total hebdomadaire	**35**	**35**	**35**	**35**	**35**	**35**

Ce volume horaire hebdomadaire a encore une fois été retouché au cours de l'année scolaire 2006-2007 suite à l'introduction de l'Anglais et du Kiswahili dès la première année sans oublier la Formation Civique et Humaine au 3e cycle. Pour cette raison, certaines disciplines comme le Français et les Mathématiques ont dû céder des séances pour que les trois puissent en avoir. En comparant les données des deux tableaux (4 et 5), on constate par exemple que le français a perdu de deux à cinq séances de la 1re à la 6e année. En Mathématiques, on en a cédé de deux à trois. En EM, une séance a été retirée en 1re année tandis qu'on y a ajouté trois séances en 3e année, deux en 4e année et une dans chaque classe du troisième cycle. Nous remarquons qu'en Français plusieurs séances ont été perdues par semaine alors que c'est la langue d'enseignement depuis le début du troisième cycle. Il est passé de treize à huit séances par semaine au 3e cycle de 1982 à 2006. Sans s'éterniser sur les commentaires, on peut garder à l'esprit qu'il y avait très peu de séances de leçon par semaine à l'époque où l'école formelle se cherchait encore. D'ailleurs, à un certain moment, l'organisation différait d'une école à une autre. En 1930, d'après les recherches de Ndimurukundo (1986 : 144 - 145), à Buhonga, par exemple, à l'école primaire des filles, les

leçons se déroulaient de 8 heures à 9 heures tandis qu'elles se passaient de 8 heures à 12 heures dans celle des garçons. Au second degré, certains élèves se présentaient quatre fois et d'autres deux fois la semaine. On enseignait pendant cinq jours par semaine au premier degré alors qu'au second degré les leçons étaient dispensées en six jours, à raison de quatre heures par jour. La décision d'enseigner pendant six jours dans toutes les écoles a été prise en 1938. Le volume horaire hebdomadaire avait augmenté dans toutes les écoles primaires du pays jusqu'en 1973 comme l'illustrent les tableaux 1, 2, et 3. On avait respectivement 56 séances au 1e degré, 48 en 3e année, 50 en 4e année et 68 au 3e degré. Cependant, le nombre de séances a diminué depuis 1982 à cause de l'instauration du système de la double vacation. Il était de 39 séances par semaine dans chaque classe de 1982 à 1993 comme on le voit dans le tableau 4. Depuis la déclaration du samedi chômé en 1993 et l'introduction des branches d'Anglais, de Kiswahili et de Formation Civique et Humaine en 2006-2007 dès la 1re année, le volume horaire a été réduit de 39 à 35 dans chaque classe. Contrairement aux réductions observées après les anciennes réformes scolaires, la charge horaire a augmenté dans les classes des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental à partir du début d'emploi des nouveaux manuels en 2020. La répartition hebdomadaire des séances de leçon prévue dans le curriculum de 2015 tend vers les normes de l'UNESCO préconisant 105 heures d'apprentissage par année scolaire. En effet, d'après l'ordonnance ministérielle n° 620/CAB. Min/448 du 2 avril 2012, le temps scolaire a été fixé à 950 heures au troisième cycle et à 855 heures dans les deux premiers. La référence des fréquences des disciplines indiquée dans le curriculum (République du Burundi. Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015 :182) avant la conception des nouveaux manuels est la suivante (tableau n° 7) :

Tableau 7. Volume horaire hebdomadaire des séances de leçon des trois premiers cycles selon le curriculum de 2015

Disciplines / **Classes**	**1re année**	**2e année**	**3e année**	**4e année**	**5e année**	**6e année**
Kirundi	18	18	10	10	2	2
Kiswahili					3	3
Français	10	10	15	15	7	7
Anglais			3	3	4	4
Mathématiques	8	8	8	8	5	5
Sciences Humaines	5	5	5	5	4	4

Disciplines **Classes**	**1re année**	**2e année**	**3e année**	**4e année**	**5e année**	**6e année**
Sciences et Technologie	5	5	5	5	4	4
Arts et EPS	5	5	5	5	4	4
Entrepreneuriat	2	2	2	2	2	2
Religion	1	1	1	1	1	1
Total	**54**	**54**	**54**	**54**	**36**	**36**

En comparant le volume horaire prévu pour les langues d'enseignement, on constate que le kirundi a plus de séances que le français au premier cycle (1re et 2e années). Selon nous, cette organisation serait une manière de laisser les élèves se familiariser au système d'apprentissage en commençant par la langue maternelle où ils ont un certain niveau de connaissance. De plus, l'apprentissage du français commence par l'oral au deuxième trimestre. Pour cette raison, les séances que devait occuper les leçons de français au premier trimestre sont réservées à la langue maternelle. Dans le même ordre d'idées, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français commence en 2e année lorsque l'élève a déjà acquis des notions en kirundi pouvant faciliter la compréhension de celles du français. C'est par exemple, l'exploitation des lettres de l'alphabet en français dont certaines ressemblent à celles de celui du kirundi. Par ailleurs, le volume horaire de kirundi est élevé depuis la première année parce que c'est la langue d'enseignement de toutes les autres disciplines depuis cette classe. En outre, on remarque que le volume horaire de toutes les disciplines diminue au troisième cycle. À ce niveau, le Kiswahili et l'Anglais ont récupéré certaines de leurs séances au cours de leur insertion dans toutes les classes. Malgré cette réduction du nombre de séances, le Français garde un volume horaire supérieur à celui des autres car il devient la langue d'enseignement d'autres disciplines en remplacement du kirundi. Dans l'ensemble, on constate que le volume horaire hebdomadaire de toutes les disciplines est de cinquante-quatre heures dans les deux premiers cycles, c'est-à-dire de la 1re à la 4e année, tandis qu'il est de trente-six heures au troisième cycle comprenant la 5e et la 6e année. Cette différence s'explique par le fait qu'une séance de leçon dure trente minutes de la 1re à la 4e année et quarante-cinq minutes de la 5e à la 6e année.

Au cours du processus de la mise en place des nouveaux manuels et guides, ce nombre de séances hebdomadaire prévues dans le curriculum de 2015 est revu par les concepteurs suivant leurs constats sur le terrain. En principe, le curriculum avait été prévu pour les élèves qui apprennent à partir du matin. Cependant, le manque de locaux ne le permet. Pour remédier à cette situation, il est prévu deux groupes pédagogiques, celui d'avant-midi et celui d'après-midi. Ces deux groupes d'élèves alternent pendant deux semaines. Les élèves du premier groupe étudient avant-midi au cours de la première semaine au moment où ceux du deuxième groupe suivent leurs leçons après-midi. Au cours de la deuxième semaine, les deux groupes d'élèves intervertissent les moments d'apprentissage. Ils suivent cette procédure du début à la fin de l'année scolaire. Avant et après-midi, la charge horaire n'est pas la même par semaine. Il y a 45 heures pour les séances d'avant-midi et 40 heures pour celles d'après-midi. Vu ces différences, les concepteurs ont commencé à adapter la charge horaire hebdomadaire des disciplines d'enseignement en la mettant sur deux semaines pour équilibrer la répartition aux deux groupes pédagogiques. Cette décision a été prise depuis la classe de 3^{e} année dont la répartition en deux semaines est la suivante (tableau n° 8) :

Tableau 8. Volume horaire bihebdomadaire des séances de leçon en 3^{e} année

Disciplines / Semaine	Kirundi	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences et Technologie	Sciences	Arts et EPS	Entrepreneuriat	Religion	Total
1re semaine	9	13	2	6	4	4	4	2	1	**45**
2^{e} semaine	7	10	2	6	4	4	4	2	1	**40**

Pendant deux semaines, chaque groupe pédagogique totalise 85 heures au lieu de 90 heures si les leçons étaient prévues depuis le matin. Après l'adaptation, on constate qu'on n'atteint pas 54 heures par semaine comme initialement prévu dans le curriculum de 2015. Ce dernier est considéré comme une référence qu'on aura à réviser après l'élaboration de tous les manuels des trois premiers cycles.

En comparant les contenus de ce tableau avec ceux du tableau n° 7 extrait du curriculum de 2015 pour la classe de 3e année uniquement, on remarque qu'en deux semaines, les séances ont été réduites. Les séances sont respectivement passées de 20 à 16 en kirundi, de 30 à 23 en français et de 12 à 16 en Mathématiques. En deux semaines, il y a eu perte de quatre séances en kirundi, sept en français et quatre en Mathématiques. L'Anglais qui devait commencer avec six séances en deux semaines n'en a eu que quatre.

En peu de mots, les volumes horaires qu'on vient de présenter montrent que les séances exploitées par semaine varient de 48 à 68 pendant la simple vacation et de 39 à 45 au cours la double vacation. On peut espérer que les décideurs scolaires et les autres chercheurs pourraient s'en inspirer pour renforcer la qualité de l'enseignement-apprentissage. En vue de compléter les informations sur le système scolaire du Burundi, il vaut mieux relater l'évolution de l'engagement des enseignants des trois premiers cycles.

2.2. Profil des enseignants des trois premiers cycles

2.2.1. Formation initiale des enseignants

Avant l'école formelle effective, les enseignants avaient une courte durée d'études. Ils étudiaient jusqu'au deuxième degré de l'école primaire pour assurer l'enseignement des jeunes. Ndimurukundo (1986 : 68), décrit la situation de 1930 à 1948 :

> « La formation sur le tas des enseignants s'accélère […] Quelques écoles parviennent même à organiser les deux degrés de l'enseignement primaire. Les élites de cette époque sortent de cette école du 2nd degré, faute d'écoles secondaires. Ils deviennent des enseignants, [des] aides-infirmiers, des surveillants de travaux (kapita), des clercs (karani), des séminaristes, des catéchistes et même des chefs ou des sous-chefs ».

Plus tard, des écoles secondaires pour la formation des enseignants de l'école primaire ont vu le jour. Actuellement, les enseignants des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental ont des niveaux de formation variés. Dans les bonnes conditions, le niveau requis actuel pour enseigner de la 1re à la 6e année fondamentale est d'avoir au moins le diplôme du post-fondamental après quatre ans d'études en section pédagogique ou son équivalent. En nous basant sur les données de l'UNESCO (2010 : 22 - 29), nous allons indiquer, dans les lignes suivantes, les écoles et les filières dans lesquelles les élèves-maîtres étaient formés pour être autorisés à dispenser les leçons dans les classes de l'ex-école primaire équivalant actuellement aux trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. En effet, les enseignants de l'école primaire provenaient de l'École des Moniteurs (E.M) de 1940-1962. Dans cette école, on privilégiait la maîtrise des contenus et la bonne expression. Entre 1962 et 1981, l'École Moyenne Pédagogique (EMP) délivrait des diplômes D4 aux personnes qui avaient été formées pendant une année après le cycle inférieur des humanités générales. Ce sont des enseignants qui avaient passé cinq ans d'étude à l'école secondaire. Plus tard, l'École Moyenne Pédagogique a été remplacée par l'École de Formation des Instituteurs (EFI). Dans cette section, la formation des futurs enseignants avait une durée de deux ans et les finalistes recevaient un diplôme D6. Cette école a été remplacée par le lycée pédagogique de deux cycles. Les enseignants formés dans la section lycée pédagogique (LP) de cycle court obtenaient un diplôme d'instituteur adjoint de niveau D6. Cette formation pédagogique durait deux ans après le cycle inférieur des humanités qu'on appelait communément collège ou tronc commun. La durée de la formation dans ce cycle était de quatre ans. Les enseignants de diplôme d'instituteur adjoint avaient donc six ans d'enseignement post-primaire. Après le cycle court, les lauréats qui avaient de très bons résultats étaient orientés au deuxième cycle qui durait deux ans également. Ce sont les quatre ans d'étude après le collège qui constituaient le cycle long des lycées pédagogiques. Au terme de cette formation, les finalistes obtenaient un diplôme d'instituteurs de niveau D7. Ils étaient qualifiés pour enseigner à l'école primaire. Ils avaient aussi le droit de participer à l'examen d'État pour être orientés à l'université. D'autres enseignants étaient formés dans les écoles normales ou dans les sections normales. Au terme de leurs études qui duraient quatre ans, ils obtenaient un diplôme de niveau D7. Ils avaient donc une formation de huit ans après l'école primaire. Il y a eu également des enseignants de l'école primaire qui ont eu une formation pédagogique accélérée pour avoir un diplôme D7. Cette

formation se déroulait dans certaines écoles normales à l'intention des lauréats des humanités générales qui n'avaient pas réussi à l'examen d'État leur permettant d'être orientés à l'université. Jusqu'en 1980, il existait des écoles pédagogiques qui délivraient des diplômes D4 aux personnes qui avaient suivi une formation professionnelle d'une année après le tronc commun. Ces enseignants avaient cinq ans d'études à l'école secondaire. Certains des enseignants qui ont obtenu les diplômes que nous venons de présenter ont déjà atteint l'âge de retraite. Encore aujourd'hui, on peut retrouver dans les trois premiers cycles les enseignants de niveau D4, D6 et D7 auxquels s'ajoutent les diplômés de l'enseignement post-fondamental. Ces derniers ont été formés pendant quatre ans en section Pédagogique depuis l'année scolaire 2016-2017. Ils reçoivent un diplôme de d'Instituteurs de niveau D7. Les premiers ont terminé leurs études au cours de l'année scolaire 2019-2020. Ils ont sept ans d'études après les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. Cela équivaut à trois ans du cycle IV du fondamental et quatre ans du post-fondamental, soit treize ans de scolarité. Dans le but de simplifier les informations liées au profil des enseignants qualifiés pour dispenser les leçons dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental, nous pouvons nous servir du tableau suivant (UNESCO et République du Burundi, 2021; UNESCO, 2010 ; Mazunya & Habonimana, 2010) :

Tableau 9. Historique de la formation initiale des enseignants de la 1re à la 6e année fondamentale

Période	**Institutions**	**Nombre d'années en formation pédagogique**	**Diplôme**	**Commentaires**
1940-1962	École des Moniteurs (EM)	3 à 4 ans après l'école primaire	-	Formation centrée sur la bonne expression et sur la maîtrise des contenus des programmes de l'école primaire
1962-1981	École Moyenne Pédagogique (EMP)	1	D_4	Formation axée sur les curricula de l'école primaire
	École Normale (EN)	4	D_7	Formation Professionnelle couplée avec les programmes de la section scientifique B des humanités générales
1981-1989	École de Formation des Instituteurs (EFI)	2	D_6	L'EFI remplace l'EMP et l'EN. Elle assure une formation centrée sur la maîtrise des programmes de l'école primaire.

Période	**Institutions**	**Nombre d'années en formation pédagogique**	**Diplôme**	**Commentaires**
1989-1998	Lycée Pédagogique (LP_2)	2	D_6	Le LP remplace l'EFI et son Programme de formation est calqué sur la section Scientifique B.
	LP_4	4	D_7	
Depuis 1998	Éole Normale	4	D_7	L'EN remplace le LP_4.
Depuis 2003	Formation Pédagogique qualifiante des humanistes	4	D_7	La formation accélérée de six mois est totalement professionnelle.
2016	Section Pédagogique	4	D_7	En remplacement du LP et de l'EN, la section pédagogique reste la seule institution changée d'assurer la formation initiale des élèves-maîtres pour les préparer à enseigner dans les trois premiers cycles de l'ECOFO.

En définitive, d'après les données fournies par les chercheurs en 2021 (UNESCO & République du Burundi, 2021 : 284), les enseignants qualifiés pour dispenser des leçons de la 1re à la 6e année représentaient 91,3 % avec les diplômes de niveaux D_4, D_6, D_7, EFI, LP_2 et LP_4 . Les autres sont des enseignants sans qualification pédagogique et qui ont suivi des formations en cours d'emploi. Quant au programme privilégié en formation initiale des futurs enseignants, « l'accent est mis sur la maîtrise des matières enseignées au primaire [actuellement, dans les trois premiers cycle du fondamental] en même temps qu'on insiste sur la compétence pédagogique et méthodologique » (UNESCO, 2010 : 22). Selon le type de formation initiale suivie et d'après les données fournies par des chercheurs (UNESCO et République du Burundi, 2021 : 284), la proportion des enseignants qualifiés était la suivante :

Tableau 10. Proportion des enseignants qualifiés des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental

Profil	**%**
D4	5,8
D6	61,8
D7	18,9
EFI	0,8
LP2	3,9
LP4	0,1
Total	**91,3**

Jusqu'en 2021, les enseignants les plus nombreux étaient ceux de niveau D6 (61,8%) suivis des D7 (18,9%). Il y avait peu d'enseignants de niveau D4 car l'école dans laquelle on les formait a été remplacée depuis longtemps. La majorité de ceux qui y ont fait leurs études sont entrés en retraite. Ce sont ceux des dernières promotions qui restent encore en activité en tant qu'enseignant. Les enseignants de niveaux EFI, LP2 et LP4 sont éventuellement des lauréats des sections de formation des futurs instituteurs mais qui n'ont pas obtenu leurs diplômes. Ce sont les moins nombreux actuellement.

2.2.2. Formation qualifiante des enseignants

Suite à la crise qui a endeuillé le Burundi depuis 1993, certains enseignants sont morts, d'autres ont fui le pays et d'autres ont abandonné leur service. Depuis le changement du régime au Rwanda en 1994, les enseignants rwandais ont également quitté le Burundi pour regagner leur pays qu'ils avaient fui auparavant. Nous retrouvons les mêmes causes dans l'extrait du rapport de l'UNESCO (2010 : 24) dont les auteurs confirment « l'insuffisance du personnel qualifié ou non, aggravé ensuite par le départ massif des enseignants rwandais après le changement de pouvoir à Kigali en 1994 et la situation d'insécurité qui a prévalu dans le pays et qui ne permettait pas un accès libre et sécurisant à tout le monde dans toutes les écoles ».

Pour combler le vide qui était devenu très remarquable dans les écoles, les autorités de l'État du Burundi ont alors engagé de nouveaux enseignants sans qualification pédagogique. En fait, il s'agissait de faire recours aux personnes qui avaient échoué leurs études dans une des classes de l'école secondaire ou technique et à celles qui avaient obtenu des diplômes pour exercer d'autres fonctions en dehors de l'enseignement. Ainsi, les niveaux des enseignants sans qualification

pédagogique étaient diversifiés et leur nombre variait d'une école à une autre. C'était essentiellement des enseignants qui avaient réussi les classes de 8e, de 9e, de 10e, de 3e, de 2nde, de 1re ou qui avaient des diplômes d'études techniques. Selon les données de 2021 (UNESCO et République du Burundi, 2021 : 285), les enseignants sans qualification pédagogique qu'on trouvait encore dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental selon leur niveau d'études se répartissaient comme suit (tableau n° 11) :

Tableau 11. Proportion des enseignants sans qualification pédagogique des trois premiers cycles du fondamental

Profil	**%**
A1	0,1
A2	1,4
A3	1,9
A4	0,9
Humanités Générales	2,1
ENS3	0,2
Licence	0,1
Autres	2
Total	**8,7**

Pour amener ces enseignants à s'adapter aux pratiques de classe, les autorités du ministère de l'éducation ont organisé leurs formations qualifiantes pendant les vacances en délivrant des Certificats d'Aptitude Pédagogique (dorénavant, CAP) à ceux qui les ont suivies avec succès. Afin de faciliter l'organisation de la formation, les responsables du Bureau d'Éducation Rurale ont classé ces enseignants sans qualification pédagogique en trois catégories selon leur niveau d'étude. La première catégorie comprend les enseignants des niveaux A4, ES2 et ES3. La deuxième est composée des enseignants des niveaux ES4, ES5 et A3 tandis que la troisième est constituée des enseignants des niveaux ES6 et A2. Selon la République du Burundi (1999 : 4), ES veut dire « enseignement secondaire » et le chiffre qui suit correspond au nombre d'années d'enseignement secondaire. Ainsi, ES5 signifie cinq ans d'enseignement secondaire. Les appellations sont différentes pour les niveaux d'études techniques. Pour ce fait, A3 signifie quatre ans d'enseignement technique ou deux ans après le cycle inférieur des humanités ; A4 équivaut à trois ans d'enseignement technique après l'école primaire alors qu'A2 correspond à six ans d'enseignement technique, soit trois ou quatre ans après le cycle inférieur des humanités. Quelle que soit la catégorie des enseignants sans qualification pédagogique, le but commun de la

formation était d'amener chacun à être capable de « gérer sa classe, maîtriser toutes les notions théoriques qu'il a à enseigner à l'école primaire et toutes les méthodes qu'il utilise pour transmettre et partager ses savoirs avec les élèves » (République du Burundi (1999 : 6). En vue d'arriver à ce but, la formation a été théorique et pratique en face à face, à distance pour celle centrée sur les animations pédagogiques. Ce sont les disciplines enseignées à l'école primaire et les méthodes appropriées qui ont fait essentiellement objet d'exploitation pendant les séances en présentiel. La formation en présentiel a théoriquement duré six mois pour les enseignants de la première catégorie, quatre mois pour ceux de la deuxième et deux pour ceux de la troisième. Par rapport au calendrier scolaire, cela signifie qu'on disposait par an d'un mois et demi pendant les grandes vacances et de deux semaines durant les petites vacances à Noël et à Pâques, soit l'équivalant de deux mois. Les contenus des modules de formation étaient prévus selon les besoins des enseignants en formation. À ceux de la troisième catégorie, on a essentiellement exploité la méthodologie spéciale de toutes les disciplines et un peu de théorie sur les Travaux Pratiques Agricoles (TPA), les Travaux Pratiques d'Économie Familiale (TPEF), l'Expression Plastique et l'Expression Musicale conformément aux constats des résultats d'une enquête réalisée avant l'organisation des sessions de ces recyclages. Pour les autres enseignants, ceux de la première catégorie avaient un volume horaire plus élevé en partie théorique que ceux de la deuxième. Selon toujours les auteurs du document de Certification (République du Burundi, 1999 : 7), les enseignants des trois « catégories [ont eu] la même formation en ce qui concerne les cours de psychopédagogie, de didactique, de législation scolaire et de docimologie. Ces dernières matières n'ont jamais fait l'objet d'une formation antérieure [alors qu'] elles sont fondamentales pour un enseignant ». Pour avoir une idée générale, on peut se référer à cette grille horaire-type (République du Burundi, 1999 : 7) pour la formation théorique (tableau n° 12) :

Tableau 12. Horaire hebdomadaire type

Heure / *Jour*	***Lundi***	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**	**Samedi**
8H00 – 10H00	Didactique	Français	Calcul	Calcul	Français	Psychologie
10H00 – 10H30	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation

Heure / *Jour*	***Lundi***	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**	**Samedi**
10H30 – 12H30	*Didactique*	Kirundi	Français	Psychologie	Calcul	TPA
12H30 – 14H30	*Repos*	*Repos*	*Repos*	*Repos*	*Repos*	*Repos*
14H30 – 16H30	*EM*	Santé scolaire (1h)	Didactique	EM (1h)	Psychologie	-
		TPEF (1h)		Didactique (1h)		
16H30 – 17H30	*Expression Musicale*	Expression Physique	EPS	Docimologie	Législation Scolaire	-

Pendant la formation théorique en face à face, en analysant attentivement les contenus du tableau, on remarque que le cours de Didactique occupe plus de séances que les autres disciplines par semaine. C'est effectivement le principal cours dans les sections qui préparent les futurs enseignants de l'école primaire. C'est donc normal étant donné que cette formation qualifiante vise le renforcement du savoir-faire des enseignants engagés sans avoir été préparés pour la carrière d'enseignement. En terme du nombre de séances par semaine, la Didactique est suivie par les branches de Français, de Calcul et de Psychologie à raison de trois chacune. Le Français est spécifique parce qu'il devient la langue d'enseignement d'autres DNL à partir de la 5^{e} année. Comme c'est la langue étrangère, les enseignants ont besoin de l'approfondir pour l'utiliser convenablement. Pour la branche de Calcul, on sait qu'elle a plusieurs séances en classe. Cette discipline est en plus enseignée en français à partir de la 5^{e} année alors qu'elle est souvent jugée difficile. En plus, c'est une discipline qui contient beaucoup d'exercices à faire faire aux élèves. Cette discipline mérite donc une attention particulière surtout à partir du moment où la langue d'enseignement-apprentissage change. Quant à la Psychologie, c'est un cours qui aide les enseignants à savoir s'adapter devant les comportements des enfants. On peut retenir qu'il y a des disciplines qui ont entre deux et une séance par semaine parce que la plupart d'entre elles ne sont que pratiques. C'est le cas des TPA, des TPEF, d'EPS, d'Expression Plastique, d'Expression Musicale, etc. Il y a une seule séance de Kirundi parce que c'est la langue maternelle pour laquelle les enseignants sont censés avoir peu de difficultés.

À côté des formations qualifiantes en présentiel, il y avait aussi des formations à distance organisées à travers la Radio Scolaire Nderagakura qui, à cette époque, diffusait des émissions de recyclage, des jeux-concours et d'informations. En ce qui concerne les émissions de renforcement des connaissances, elles portaient sur toutes les disciplines en tenant compte des trois catégories d'enseignants à former. On reprenait certains thèmes développés dans les différentes disciplines pour renforcer leur exploitation. Des thèmes qui représentaient des difficultés avaient été recensés lors de l'enquête réalisée pendant l'identification des besoins en formation. Après la session de formation, les formateurs signalaient les thèmes sur lesquels les enseignants éprouvaient encore des difficultés importantes. Ce sont ces derniers qui faisaient objet des émissions scolaires. Après les émissions, des questions étaient adressées aux enseignants en formation. Les enseignants étaient invités à y répondre. Ce sont les inspecteurs cantonaux (selon l'appellation de cette époque) qui ressemblaient les réponses et qui les envoyaient au BER par courrier. Ces émissions de renforcement des connaissances étaient variées et interactives. Elles contenaient des activités des enseignants et des commentaires des conseillers pédagogiques ou d'autres personnes-ressources. Pendant l'émission, les directeurs se présentaient dans les salles des enseignants pour non seulement superviser le travail individuel après l'écoute mais aussi pour ramasser leurs copies. Dans des zones non accessibles par la radio scolaire, les enseignants se servaient des contenus enregistrés sur des cassettes. Il y avait en plus des émissions qui mettaient en action les pairs comme des formateurs. Ce sont des émissions centrées sur des questions-réponses ou sur des témoignages qui suscitaient spontanément des réactions en direct ou des réponses en différée. D'une part, les animateurs pouvaient proposer aux auditeurs une série de questions auxquelles les réponses étaient données en direct ou en différée par la correspondance. D'autre part, les enseignants avaient la possibilité d'interroger leurs collègues. Dans ce cas, les réponses étaient acheminées au BER suivant la procédure annoncée précédemment. Pour les témoignages, les animateurs des émissions privilégiaient l'expérience des enseignants dans la vie de tous les jours. Les enseignants étaient invités à rapporter leurs propres expériences sur une situation donnée. Ces échanges pouvaient être clôturés par l'intervention d'un spécialiste invité pour la circonstance. La séance permettait d'aborder des concepts avec intérêt car les enseignants étaient orientés dans un processus d'apprentissage lié à leur vécu quotidien. Pour les émissions conduites sous forme des jeux-concours, les réponses

étaient acheminées au BER par les inspecteurs cantonaux pour correction. Les conseillers pédagogiques du BER réalisaient une classification des enseignants par trimestre. Les prix étaient décernés aux cinq premiers gagnants. Le programme des émissions scolaires en rapport avec la formation (République du Burundi, 1999 : 11) est le suivant (voir le tableau n° 13) :

Tableau 13. Programmation des émissions scolaires sur une année de formation

Du 1e au 6e mois					
1e mois	*2e mois*	*3e mois*	*4e mois*	*5e mois*	*6e mois*
Français	Français	Kirundi	Français	Français	Kirundi
Kirundi	Kirundi	EM	Psychopédagogie	Kirundi	EM
EM	EM	Législation scolaire	Calcul	EM	TPA
Calcul	Didactique	TPEF	TPA	Calcul	Expression Plastique
Législation scolaire	TPA	Docimologie	Expression Plastique	Expression musicale	TPEF
Expression musicale	Docimologie	EPS	Docimologie	Législation scolaire	EPS
Psychopédagogie	EPS	Santé scolaire	EPS	Santé scolaire	Santé scolaire
Didactique	Psychopédagogie	TPEF	Santé scolaire	Calcul	Didactique
Du 7e au 12e mois					
7e mois	8e mois	9e mois	10e mois	11e mois	12e mois
Français	Français	Français	Français	Français	Kirundi
Kirundi	EM	Kirundi	EM	EM	EM
Calcul	Calcul	TPA	Calcul	Calcul	Calcul
Expression Musicale	Expression Plastique	TPEF	Expression Musicale	TPA	Expression Musicale
TEPEF	EPS	Docimologie	TPEF	Expression Plastique	Expression Plastique
Docimologie	Docimologie	EPS	Expression Plastique	Psychopédagogie	Psychopédagogie
Santé Scolaire	Kirundi	Didactique	Législation scolaire	Législation scolaire	Législation scolaire
Didactique	Santé Scolaire	Psychopédagogie	TPA	Expression Musicale	Docimologie

En analysant ce tableau (tableau n° 13), on constate que les langues d'enseignement (le kirundi et le français) et deux DNL (le Calcul et l'EM) ont beaucoup de séances d'émissions scolaires par an. Chacune de ces disciplines apparaissent neuf fois par an. Ces langues ont plusieurs séances par ce qu'elles sont en même temps des matières enseignées et des langues d'enseignement. L'EM et le Calcul sont aussi spécifiques parce qu'ils sont enseignés d'abord en kirundi de la 1re à

la 4e année puis en français à partir de la 5e année. Les enseignants ont besoin de plus de conseils pédagogiques dans ces disciplines. Pour les autres branches, chacune a six séances d'émissions par année. Certaines d'entre elles sont des cours réservés uniquement aux enseignants leur servant de renforcer les savoir-faire et les savoir-être (la Docimologie, la législation scolaire, la Psychopédagogie et la Didactique) tandis que d'autres sont des disciplines pour lesquelles les enseignants amènent les élèves à effectuer des travaux pratiques même en dehors de leurs salles de classe (les TPA, les TPEF, EPS, Expression Plastique et Musicale).

Une autre stratégie qui a été utilisée durant les sessions de formation qualifiante des enseignants, c'est le recours aux animations pédagogiques. Le choix et le développement des thèmes des journées d'animation pédagogique étaient effectués par les conseillers pédagogiques du BER. Les animations pédagogiques étaient, quant à elles, réalisées par les inspecteurs cantonaux sous l'approche participative. Avant de posséder à l'animation pédagogique, ces inspecteurs cantonaux ont été initiés à l'emploi des méthodes participatives en séances d'animation. Il était prévu une journée d'animation pédagogique par mois, soit huit journées par année scolaire. La liste des thèmes exploités pendant les journées pédagogiques (République du Burundi, 1999 : 4), est la suivante :

Tableau 14. Programmation des thèmes pour les journées d'animation pédagogique

1e mois	**2e mois**	**3e mois**	**4e mois**	**5e mois**	**6e mois**	**7e mois**	**8e mois**
Français	Calcul	Kirundi	EM	Kirundi	Français	Calcul	EM
Santé scolaire	EPS	Législation scolaire	Expression Plastique	Expression Musicale	TPEF	Législation Scolaire	TPA

Pendant les journées d'animation pédagogique, le tableau montre que les disciplines exploitées à l'école primaires et comprenant la théorie et la pratiques sont privilégiées. On a alors accordé deux séances par an à chacune d'entre elles. Il s'agit du Français, du Kirundi, du Calcul et de l'EM. Le cours de Législation Scolaire a également deux séances d'animation pédagogique. Il permet aux enseignants de s'intégrer effectivement dans la carrière en sachant leurs droits et leurs devoirs. Chacune des disciplines centrées sur les travaux pratiques des élèves fait objet d'une seule animation pédagogique par année scolaire. Il se pourrait que la plupart d'enseignants

n'aient pas de problèmes dans ces disciplines car ils font appliquer ce qu'ils ont l'habitude de réaliser dans leur vécu. Ils n'ont pas beaucoup de théories à développer en classe. Ce sont souvent des travaux à faire réaliser à l'extérieur de la classe comme au terrain de jeux, à la cour de récréation, dans une salle des spectacles ou au jardin scolaire. Les disciplines concernées sont les TPA, les TPEF, l'EPS, l'Expression Plastique et l'Expression Musicale.

Globalement, la formation qualifiante s'est étendue sur trois ans pour les enseignants de la première catégorie, deux ans pour ceux de la deuxième et sur un an pour ceux de la troisième. En tout, la session était constituée de formation en présentiel, de celle à distance à travers la radio scolaire et des journées d'animation pédagogique. À côté de ces formations indiquées, on ne peut pas oublier que « le travail personnel que fait l'enseignant, les échanges qu'il fait avec le directeur ou l'inspecteur lors de sa supervision constituent des moments d'apprentissage aussi importants » (République du Burundi, 1999 : 9 - 10).

Au terme de cette formation qualifiante, les enseignants ayant obtenu 50% et plus de points aux épreuves d'évaluation prévues par les formateurs ont été sanctionnés par des certificats différents selon leurs catégories. Ceux de la première catégorie ont reçu un Certificat d'Aptitude Pédagogique de niveau I (CAP_1) avec le titre d'Instituteur Adjoint pour être assimilés à ceux de niveaux D4. Les enseignants de la deuxième catégorie ont obtenu un CAP_2 avec le titre d'instituteur-Adjoint comme pour les enseignants D6. On a accordé un CAP_3 aux enseignants de la troisième catégorie avec un titre d'instituteur comme ceux ayant le diplôme D7. En conséquence, ces CAP ont permis aux enseignants détenteurs d'avoir les mêmes avantages (le même salaire, accéder aux promotions de directeurs et d'inspecteurs) que les enseignants auxquels ils sont assimilés. Cependant, ces certificats ne leur ont pas permis à poursuivre leurs études à l'enseignement supérieur.

2.2.3. Formation continue des enseignants

Dans le secteur de l'éducation, le gouvernement du Burundi, par le biais du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, organise des sessions de formation continue des enseignants dans tous les domaines d'apprentissage. En principe, ces formations

visent le renforcement des compétences des enseignants au niveau des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Elles sont, pour la plupart des fois, prévues suite à une réforme scolaire, à une révision des contenus des disciplines enseignées ou en cas de l'adoption de nouvelles approches pédagogiques. Les responsables de l'UNESCO (2010 : 23) le confirment dans l'extrait ci-après :

> « Ces formations ont pour objectif soit de rendre plus compétents les enseignants dans les matières qu'ils dispensent ou alors de les initier à des nouvelles méthodes et techniques d'enseignement […] En plus de ces perfectionnements en cours d'emploi, il existe pour le primaire une émission hebdomadaire de radio à l'intention des enseignants. »

Habituellement, les formations des enseignants en cours d'emploi de l'école fondamentale sont réalisées, autant de fois que de besoins, par les Conseillers Pédagogiques du Bureau d'Études et des Curricula du Préscolaire et de l'Enseignement Fondamental dont la conception des manuels scolaires, la formation et le suivi-encadrement des enseignants entrent dans leurs attributions. Ces recyclages sont alors effectués en présentiel et à distance en passant par la Radio Nderagakura. Il y en a eu déjà plusieurs. Comme nous l'avons déjà signalé, il existe des formations continues organisées selon les disciplines d'enseignement et celles qui sont transversales. Celles centrées sur les disciplines, pour les plus connues, ont été réalisées après la révision des contenues des programmes et suite à l'introduction des nouvelles disciplines telles que la Formation Civique et Humaine, l'Anglais et le Kiswahili au cours de l'année scolaire 2006-2007. D'autres formations du genre ont été entamées depuis le début de la distribution des nouveaux manuels dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. Ces formations précèdent chaque fois la mise en place des manuels révisés dans les classes. Ainsi, la formation sur le contenu des manuels de la 1re année a eu lieu en 2019. Pour assurer la continuité, les formations continues sur les manuels des autres classes s'enchaînent année par année suivant le processus d'élaboration et de distribution des nouveaux manuels. Il y a eu également plusieurs formations continues qui ont été réalisées sur le Français de 2001 à 2010 dans le cadre des projets de la Coopération Française et/ou de l'Organisation Internationale de la Francophonie en collaboration avec le ministère ayant en charge l'enseignement fondamental dans ses attributions. Ce sont les enseignants du troisième

cycle qui constituaient le public cible pour ces formations dont l'objectif était celui d'améliorer leurs compétences linguistiques et pédagogiques en français. Nous ne revenons pas sur le déroulement de ces formations pour l'avoir décrit dans notre mémoire de mastère en didactique du français (Sinabajije, 2010). Il faut tout simplement noter que les modules élaborés restent toujours disponibles et servent de temps en temps de source de documentation aux enseignants au cours de la préparation des leçons à dispenser en classes. D'ailleurs, ceux élaborés dans le cadre du projet « Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres » (IFADEM) sont toujours en ligne sur le site www.ifadem.org. Nous préférons alors présenter succinctement à titre d'illustration les récentes formations qui ont été effectuées indépendamment des disciplines. En présentiel, nous pensons aux formations continues réalisées sur les nouveaux manuels de la 1re année, à celles effectuées dans le cadre du projet « École Amie des Enfants », à celles organisées dans les réseaux scolaires et à celles réalisées par le biais de la Radio Nderagakura.

2.2.3.1. Formations continues sur les nouveaux manuels des trois premiers cycles

Pour faciliter la formation, un module a été élaboré en 2019 par les concepteurs du Bureau d'Études et des Curricula de l'Enseignement Préscolaire et Fondamental. Il est intitulé *Module de formation des formateurs, des directeurs et des enseignants à l'utilisation des manuels et des guides de 1re année fondamentale*. Comme le titre l'indique, le but de cette formation est de familiariser les utilisateurs immédiats aux nouveaux contenus et aux pratiques de classe de la première année. La formation a été organisée en deux moments. Les concepteurs des manuels et des guides ont formé pendant dix jours les formateurs des enseignants de la 1re année regroupés en quatre zones géographiques du pays. Leurs directeurs ont bénéficié de la formation pendant les quatre premiers jours ne fût-ce que pour partager des informations relatives à la réforme et au format des nouveaux manuels. Les formateurs des enseignants de la première année provenaient des meilleurs titulaires des classes de la 5e et de la 6e année. En cas de possibilité, on choisissait les enseignants qui avaient bénéficié d'autres formations comme celles qui ont eu lieu sur l'approche du Français langue Étrangère (FLE) ou sur la Pédagogie Active et Participative (désormais, PAP). Sous le suivi-encadrement des concepteurs des manuels et des guides, ces enseignants ont alors assuré la formation de tous leurs collègues des classes de 1re année sur

l'utilisation des nouveaux supports pédagogiques de la 1re année. Elles ont eu lieu pendant quatorze jours dans les centres déterminés à travers tout le pays. De façon globale, la formation s'articulait autour de la sensibilisation sur la réforme mettant en place l'école fondamentale, de la structure des nouveaux manuels de 1re année et de l'imprégnation des leçons-types et de leurs démarches méthodologiques en passant par des activités proposées.

Au niveau de la sensibilisation, on partage les principales informations sur le processus de la mise en œuvre de la réforme scolaire entreprise depuis l'année scolaire 2012-2013. En effet, de 2013 à 2015, des nouveaux supports du cycle IV de l'enseignement fondamental ont été élaborés. Cette élaboration s'est poursuivie dans les trois premiers cycles (de la 1re à la 4e année) à partir de 2018 avec le Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en début de scolarité (PAADESCO) au Burundi. Selon la République du Burundi (2019 : 5), pendant cinq ans (2018-2023), les responsables du projet comptent rédiger « les manuels des élèves et les guides des enseignants avec des outils d'évaluation ; [renforcer] la version […] du curriculum de l'enseignement fondamental ; élaborer […] des modules de formation intensive des enseignants qui vont utiliser les nouveaux outils pédagogiques ». En outre, les formateurs ont présenté aux participants les raisons pour lesquelles le curriculum existant a été adapté. Il s'agissait, entre autres, d'harmoniser le système éducatif burundais avec ceux des autres pays de la Communauté de l'Afrique de l'Est, de mettre dans les programmes des contenus adaptés au contexte du pays facilement exploitables par les enseignants, privilégier les approches centrées sur l'élève et mettre en place une évaluation efficace. Par ailleurs, le Burundi a adopté depuis 2013 une politique linguistique valorisant la langue nationale d'un côté, et instaurant « un multilinguisme fonctionnel, convivial, complémentaire et intégré dans l'actuelle dynamique de la mondialisation » (République du Burundi, 2019 : 10). Une autre information utile partagée avec les participants à la formation est l'augmentation du temps d'apprentissage du kirundi en 1re année ramené de 242 à 600 séances par an en vue de renforcer la lecture-écriture en langue maternelle avant d'aborder celle des langues étrangères. Cette décision a été prise suite aux succès réalisés avec l'expérimentation de la lecture-écriture en kirundi selon l'approche initiée par le projet « École et Langues Nationales en Afrique». Après avoir constaté que l'introduction en même temps des quatre langues (le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili) à enseigner dès la première année compliquait la progression des apprentissages, les autorités du Burundi, en

passant par le Conseil des Ministres, ont décidé de leur enseignement échelonné en commençant l'anglais lors de la 3e année et le kiswahili à partir de la 5e année. Pour améliorer la transition linguistique, elles ont autorisé à enseigner les Mathématiques en français depuis la 4e année fondamentale.

Pour ce qui est de la structure des nouveaux supports pédagogiques, les participants ont été informés que seuls trois manuels de l'élève ont été conçus pour la 1re année. Le premier manuel s'intitule *Je m'exprime à l'oral, à l'écrit et par mon corps*. Il contient les matières des langues (celles de kirundi et celles de français), des arts plastiques, des arts dramatiques, de la danse et de la musique. Le deuxième manuel de l'élève est intitulé *Je questionne mon milieu*. Il est constitué des matières des Mathématiques et des Sciences d'observation. Le troisième et le dernier manuel de l'élève porte pour titre *Je découvre mon milieu*. Il est composé des Sciences et de la technologie, des Sciences Humaines, de l'entrepreneuriat, des Arts et l'Éducation Physique et Sportive. À côté de ces trois manuels de l'élève, il y a un seul guide de l'enseignant comprenant les indications méthodologiques de toutes les disciplines mais scindé en trois parties conformément aux trimestres. Il est prévu un seul guide pour faciliter son transport par l'enseignant. Pour la discipline de Kirundi, on a aussi élaboré un cahier d'apprentissage de la lecture en langue maternelle. C'est un outil d'accompagnement complémentaire. D'autres nouveaux documents pour la classe de la 1re année sont le journal de classe, le livret d'évaluation et le bulletin scolaire. Le journal de classe permet de suivre quotidiennement les comportements et l'état d'apprentissage des élèves. Le bulletin scolaire et le livret d'évaluation sont subdivisés en trimestres suivant les domaines d'apprentissage. Il est à noter que toutes les disciplines de la première année sont en kirundi à l'exception de celle de Français. Pour cette raison, il s'avère nécessaire de présenter ses innovations apportées dans cette langue étrangère et futur médium de communication dans les séances des DNL. Au niveau des contenus, les concepteurs se sont globalement inspirés de l'existant. Ils ont tout de même prévu des contenus qui faciliteront ultérieurement l'enseignement-apprentissage des DNL. Ils comptent mettre spécialement un accent particulier sur le français de la 1re à la 3e année en vue de préparer les élèves et les enseignants à l'utiliser sans difficulté dans certaines séances des DNL à partir de la 4e année. Dans ce processus, un grand nombre de séances a été accordé au kirundi en 1re année pour donner

une base solide aux élèves, spécialement en lecture-écriture dont les acquis pourront faciliter l'apprentissage d'autres langues y compris le français, comme l'affirment certains chercheurs dont Noyau (2014 : 5-6) en ces termes :

> « Ce qui a été travaillé et acquis en L1 peut être introduit de façon plus rapide en L2 en s'appuyant sur le « déjà-là », et traité de façon un peu différente compte tenu du décalage temporel qui a fait gagner l'enfant en maturité. Les contenus travaillés en L2 prennent un sens plus concret et s'articulent avec l'expérience du monde fondée sur la L1. […] il faut que la formation des maîtres, initiale comme continue, permette d'installer chez ceux-ci des compétences à transférer des savoirs, et notamment des compétences à établir des ponts entre savoirs construits en L1 et savoirs construits en L2 par des reformulations interlingues. »

Dans ce contexte, « L1 » signifie la langue première tandis que « L2 » veut dire la langue seconde. Pour le cas du Burundi, nous pouvons considérer que la L1 équivaut à la langue maternelle et la L2 à la langue étrangère comme le français. Par ailleurs, des supports pédagogiques mettant l'élève au centre d'apprentissage ont été mis en place. Comme démarches méthodologiques, il est conseillé aux enseignants de faire recours, en cas de besoin, au bilinguisme et aux principes du Français Langue Étrangère. Étant donné qu'on ne travaille que sur le français oral en 1re année, des documents sonores ont été prévus pour consolider le savoir-écouter des élèves dès le début de l'apprentissage de cette langue étrangère. Les supports et les outils prévus sont alors les images murales reprises dans le livre de l'élève, les enregistrements sonores contenant les répliques des dialogues, les chansons et les comptines. Il s'ajoute aussi les objets concrets de la classe et de l'extérieur.

Pour amener les participants à s'approprier les leçons-types et leurs démarches méthodologiques indépendamment des disciplines, on les répartissait dans des groupes en leur présentant des activités à préparer pendant une durée déterminée au fur et à mesure qu'on abordait un nouveau cas. Après la préparation, un représentant choisi au sein de chaque groupe simulait l'activité devant tous les participants de la classe. L'autocritique, les critiques des participants, le

commentaire et la synthèse de l'animateur principal, qui est le formateur, suivaient chaque simulation. La langue utilisée était le kirundi sauf pour les leçons de français. Suivant la même procédure que pour la première année, des formations sur l'utilisation des nouveaux manuels et guides de la 2e et de la 3e année ont respectivement eu lieu du 1e au 14 août 2021 pour les premiers et du 16 au 29 août 2022, pour les seconds. Les documents utilisés au cours de ces deux formations sont le *Module de formation des formateurs et des enseignants à l'utilisation des manuels et des guides de 2e année fondamentale* et le *Module de formation des enseignants à l'utilisation des manuels et des guides de 3e année fondamentale*. Il est à noter que les manuels et des guides de la 2e et de la 3e année ont la même structure que ceux de la 1re année. C'est qui est nouveau pour la 3e et pour la 4e année dans la discipline de Français, les concepteurs ont prévu une séance sur le vocabulaire des DNL pour préparer les élèves à bien apprendre en français en 5e année.

2.2.3.2. Formations continues dans le cadre du projet École, Amie des Enfants

Dans le cadre du projet « École, Amie des Enfants », les autorités du Ministère ayant l'enseignement primaire d'alors dans ses attributions en passant par les concepteurs des programmes scolaires du Bureau d'Éducation Rurale à cette époque, avec l'appui financier du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (désormais, UNICEF), ont entamé depuis 2008 des sessions de formation continue des enseignants de la 1re à la 6e année. Ces formations ont commencé en deux provinces pilotes, Makamba et Bujumbura-Mairie. Les premières sessions de formation ont été réalisées suivant deux modules élaborés par un consultant de l'UNICEF. Le premier s'intitule *Le Curriculum de l'école primaire et la pédagogie active et participative* (2008) tandis que le titre du second est *La gestion des écoles* (2008). Après plusieurs moments de formation et de suivi-encadrement, les conseillers pédagogiques du BER ont constaté que les modules n'étaient pas adaptés aux enseignants de l'école primaire. Ils ont alors opérationnalisé la réécriture des modules pour les rendre facilement assimilables par le public cible. Ces concepteurs ont produit un seul ouvrage intitulé *Document pratique pour la 2e session de formation des enseignants, directeurs, inspecteurs et représentants des comités des parents d'élèves sur le curriculum de l'école primaire, la pédagogie active et participative ainsi que la gestion des écoles* (2009). Faisant suite à une autre série d'activités de suivi-encadrement

réalisées après l'emploi de l'ouvrage adapté, les concepteurs-formateurs ont appris que les bénéficiaires n'étaient pas encore satisfaits. Pour satisfaire au besoin des enseignants et des élèves, les concepteurs du BER devenu Bureau d'Études des Programmes de l'Enseignement de Base (désormais, BEPEB) ont élaboré un module complémentaire centré sur la lutte contre le VIH/SIDA et l'intégration du genre en milieu scolaire de base. Comme d'habitude, les conseillers pédagogiques du BEPEB ont poursuivi les travaux de formation et de suivi-encadrement dans les deux provinces pilotes. Plus tard, ils ont constaté « qu'il y a eu une nette amélioration des résultats et des performances des enseignants. [Les autorités du ministère de l'éducation ont pris la décision] d'étendre le projet dans cinq autres provinces d'intervention de l'UNICEF où une session de formation des formateurs locaux [avait] déjà eu lieu » (République du Burundi et UNICEF, 2012 : 7). Au terme de la session, les participants ont sollicité la fusion des deux documents pour en faire un seul module facile à gérer. La demande a été exaucée. Le module a été réadapté et enrichi par d'autres thèmes tels que l'appui psychosocial, la prévention et la gestion des risques. Le document de formation actualisé s'intitule alors *Modulé intégré de formation des acteurs de la communauté d'apprentissage, un modèle École Amie de l'Enfant au Burundi* (2012). Il est constitué de dix unités : L'école amie de l'enfant, le curriculum de l'école primaire, la pédagogie active et participative, l'évaluation des apprentissages, les enfants à besoins éducatifs spéciaux, détection des traumatismes et système de référence, la gestion de l'école, la prévention et la gestion des risques, l'intégration du genre en milieu scolaire, le lutte contre le VIH/SIDA en milieu scolaire.

Nous ne présentons pas le contenu de toutes formations continues qui ont été réalisées dans le cadre de « l'École Amie de l'Enfant ». Tout simplement, il s'avère nécessaire de montrer brièvement les aspects qui jouent un rôle important dans le renforcement de la qualité d'enseignement. Ce sont des éléments spéciaux de la formation déjà intégrés dans le système scolaire surtout de la 1re à la 6e année fondamentale. Nous nous limiterons aux caractéristiques de « l'École Amie de l'Enfant » et à celles de la Pédagogie Active et Participatives que les enseignants sont toujours invités à respecter dans leur vie socio-professionnelle. Avant d'aborder ces aspects, nous voudrions annoncer que le but de ces formations était d'améliorer la qualité de l'éducation. Selon les auteurs des modules évoqués (République du Burundi, 2008 : 9), pour

améliorer « la qualité de l'éducation, il est primordial que le milieu scolaire où l'enfant passe une grande partie de la journée soit accueillant, convivial et épanouissant ». C'est donc un milieu pareil qui a été baptisé « École, Amie de l'Enfant ». Cette école est déterminée par les principaux indicateurs et caractéristiques suivants : une école efficace, qui est sensible au genre, à l'équité et à l'égalité, une école saine, celle qui est protectrice et sans danger, celle qui centre l'éducation sur l'apprenant et qui implique les enfants et la communauté dans la gestion de l'école. Pour transformer les établissements scolaires de base du pays en les rendant de véritables écoles amies des enfants, les responsables du ministère de l'éducation nationale en passant par les concepteurs des manuels scolaires ont suffisamment pérennisé ces principes auprès des enseignants et de leurs encadreurs de proximité à travers plusieurs formations organisées à leur intention. Sans les recopier comme tel, nous voudrions alors les présenter en détails en respectant la progression de leur contenu dans le module (République du Burundi, 2008) utilisé lors des formations et distribué aux utilisateurs immédiats pour leur servir de référence en cours de pratique. En effet, une école est dite efficace si elle offre un curriculum centré sur l'enfant avec des méthodes pédagogiques actives. Elle vise de bons résultats. Elle implique les élèves à toutes les activités scolaires. Dans une école efficace, on engage des membres du personnel compétents. On rend disponible le matériel didactique nécessaire. On suit les élèves en difficulté et on les aide. Les aspects d'une école saine sont la propreté qui est illustrée par l'hygiène corporelle, vestimentaire et environnementale. Elle est également déterminée par l'absence des eaux usées et des déchets. Une école saine a des toilettes régulièrement nettoyées. Celles des garçons et celles des filles sont séparées. Il existe dans ce genre d'école des points d'eau à boire et pour se laver. Les sources d'eau sont entretenues et les eaux stagnantes n'existent pas. D'autres caractéristiques d'une école saine sont la mise en place des services de santé scolaire, des locaux aérés et régulièrement nettoyés ainsi que l'aménagement des terrains de jeux débarrassés des déchets. Les indicateurs d'une école sensible au genre, à l'équité et à l'égalité sont notamment le respect de chaque enfant, la prise des responsabilités dans ses apprentissages, le respect des droits de l'enfant par les enseignants, par les parents et par les élèves eux-mêmes. D'autres indicateurs sont l'intégration de toutes les catégories d'enfants à l'école y compris les handicapés, le respect de la diversité, l'absence de discrimination, la prise en compte des notions sur le genre dans les programmes d'études et l'encouragement des filles à prendre des rôles de leaders. Une école est protectrice et

sans danger quand elle garantit la sécurité physique du personnel et des enfants. Cette sécurité est assurée entre autres par une clôture, des dos d'âne, des infrastructures en matériaux durables, des bancs pupitres adaptés à la taille des enfants, des installations régulièrement entretenues et le contrôle permanent des visiteurs étrangers à l'école. Cet aspect est en plus assuré par la prévention des problèmes en rapport avec l'abus physique, mental et sexuel, l'existence des séances de counseling sur les mariages précoces, sur les grossesses non désirées, sur l'éducation sexuelle, sur le VIH/SIDA, …. Cette école exige aussi la promotion des attitudes, des pratiques et des comportements sains en luttant contre le tabac et les drogues ainsi que la disposition d'une cantine scolaire. L'école est centrée sur l'éducation si elle remplit les conditions suivantes : l'affichage en classe des productions des élèves, l'application des méthodes d'évaluation diversifiées accompagnées des moments de feedback pour faire améliorer les performances des élèves, la création et l'exploitation des coins de lecture à l'école, l'emploi du matériel pédagogique adapté pour rendre l'enseignement attrayant, l'implication des élèves dans une dynamique de coopération, de communication, d'intervention et de négociation. Dans une école centrée sur l'éducation de l'enfant, on évite l'humiliation, les punitions, les enseignements fatigants et ennuyeux. Les indicateurs d'une école qui implique les enfants et la communauté dans sa gestion sont notamment l'invitation des élèves, des parents et d'autres membres de la communauté à participer dans l'élaboration du plan de développement de leur école, la consultation des élèves dans la prise des décisions lorsque les questions les concernent, la mise en place des espaces d'expression et de responsabilisation pour les élèves, l'appui aux élèves afin d'établir des relations harmonieuses entre les parents et les enseignants.

Pendant ces formations organisées dans le cadre de l'École Amie de l'Enfant, les participants ont retenu que les partenaires de l'éducation sont les élèves, les enseignants, le directeur, les parents, le Comité de Gestion de l'École et les communautés d'apprentissage (les parents, la société civile, les services publics et privés, les confessions religieuses et d'autres associations). Selon (République du Burundi, 2012 : 17), « la communauté d'apprentissage est une organisation des différents acteurs de l'école, qui, animés de certaines valeurs fondamentales comme l'attention, le dialogue et l'entraide, œuvrent ensemble en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. Il s'agit de tous les partenaires locaux de l'école ».

En plus des caractéristiques d'une école attrayante, les enseignants ont appris une approche pouvant les aider à améliorer leurs pratiques de classe s'ils l'appliquent dans les conditions appropriées. C'est la Pédagogie Active et Participative (PAP) qui paraît comme un des piliers de l'« École, Amie de l'Enfant ». On y est d'ailleurs revenu à maintes reprises au cours de l'unité centrée sur « l'École Amie de l'Enfant ». Selon les auteurs du module intégré de formation des acteurs de la communauté d'apprentissage (République du Burundi, 2012 : 34), dans « la pédagogie active et participative […], l'enfant joue un rôle actif, prend des initiatives, s'exprime librement, cherche des solutions à des situations-problèmes qui se posent à lui. L'enseignant joue le rôle à la fois d'animateur, de guide, de modérateur, de facilitateur, d'organisateur éclairé des groupes d'élèves ».

Selon nous, l'essentiel des informations contenues dans cette situation converge avec les orientations de l'approche communicative préconisée dans l'enseignement du Français Langue Étrangère. En approche communicative, selon Bérard (1991 : 144) « l'ensemble [des] travaux participe à un mouvement de centration sur l'apprenant ». D'ailleurs, selon nos connaissances, les principes de l'approche communicative ont presque été repris par les spécialistes de l'approche actionnelle où on privilégie aussi les actions de l'élève, l'enseignant jouant le rôle d'un guide comme dans le contexte de la PAP. Saydi (2015 : 17-18) ne dit pas le contraire quand il indique que « l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer ».

En guise d'illustration de nos affirmations, il est nécessaire de présenter les principales caractéristiques de la PAP. En effet, la PAP met l'élève au centre des apprentissages. De cette façon, l'enseignant favorise et encourage l'expression libre de l'élève. En plus, la PAP est interactive. Cette interactivité a lieu entre l'enseignant et les élèves, d'une part et entre les élèves entre eux, d'autre part. L'enseignant se montre flexible. Il est souple et compréhensif dans sa prestation. Par exemple, il accepte qu'un élève se déplace vers son ami pour lui demander une explication. Il peut changer la disposition des bancs pupitres dans sa classe sous la forme U ou V en vue de faciliter les échanges entre les élèves et l'enseignant.

L'enseignant doit avoir des murs parlants dans sa classe. Ainsi, il peut faire afficher les productions de ses élèves, les formules, les règles, les appareils ou les cartes. De plus, il veille à trouver des exemples et des activités se rapportant au vécu quotidien des élèves. Pour améliorer les performances des élèves, l'enseignant doit diversifier les formes et les types d'évaluation et leur montrer les résultats avant une autre évaluation. En pédagogie active et participative, l'enseignant doit prévoir des coins de lecture avec les livres et/ou les petites librairies en invitant les élèves à faire des lectures libres.

D'une façon ou d'une autre, la PAP répond à un besoin d'apprendre chez l'élève car elle incite l'élève à trouver lui-même ses propres solutions aux problèmes. Elle garde tous les élèves impliqués activement. Ainsi, la PAP exige que l'enseignant prenne en compte la motivation des élèves avant et pendant la séance. En plus, l'enseignant est obligé de prévoir des mots de remerciement aux élèves. Il doit surtout veiller à la bonne disposition des bancs pupitres. Cet arrangement des meubles doit faciliter la communication entre les élèves et permettre à l'enseignant de les suivre tous de près.

Quelle que soit la discipline, l'application d'une pédagogie participative passe par cinq principales phases (République du Burundi, 2017).

La première, comme nous venons de l'indiquer, est la motivation. Elle suscite la curiosité des élèves à apprendre tout au début de la séance. L'enseignant peut recourir à plusieurs procédés suivant son expérience et en fonction de la situation de sa classe. C'est par exemple le recours à une chanson, à une anecdote, à l'observation d'une image, à une petite conversation, etc. Cette motivation doit aboutir à une transition au cours de laquelle l'enseignant annonce le sujet et l'objectif de la séance. La deuxième phase correspond à la présentation de la tâche aux élèves par l'enseignant. Il présente les consignes en rapport avec la nature du travail à accomplir individuellement ou en groupes. Ces consignes doivent être claires et précises. La troisième phase est celle du travail individuel ou en groupes. C'est le moment où les élèves exécutent le travail indiqué à faire individuellement ou en groupes. L'activité se réalise en groupes lorsque l'enseignant a déjà expliqué aux élèves, au cours de la phase précédente, tout ce qui est

nécessaire. C'est notamment les critères de répartition des élèves en groupes, le nombre, les rôles de chacun, la durée du travail. Pendant le travail, l'enseignant passe dans les différents groupes pour d'éventuels éclaircissements ou pour s'assurer que tous les élèves sont impliqués. La quatrième étape est celle de la restitution, de la mise en commun ou de la plénière. Lorsqu'il s'agit d'un travail individuel, on passe à la correction collective au tableau ou oralement. L'enseignant veille à ce que chaque réponse donnée par un élève soit validée par ses camarades de classe. Il intervient en dernier lieu. Quand l'activité a été effectuée en groupes, ce sont les porte-paroles qui présentent et défendent les réponses trouvées. Les membres de leurs groupes peuvent les compléter. Après les présentations par tous les porte-paroles, l'enseignant invite les élèves à comparer les réponses de tous les groupes et faire des critiques. Ce moment entraîne des échanges fructueux entre les élèves. Il peut y avoir un grand débat incitant l'enseignant à prendre la dernière décision. Quand il s'agit des présentations des productions orales préparées en groupes, les critiques sont notées sur des brouillons par les élèves spectateurs et par leur enseignant pour les signaler après. Cette procédure permet de ne pas interrompre les auditeurs. La cinquième et dernière étape, c'est la synthèse au cours de laquelle l'enseignant remercie tous les élèves, montre les ressemblances et les différences dans les réponses données puis indique ce qu'il faudrait retenir. Il peut se servir d'une synthèse préétablie à recopier dans les cahiers de notes en cas de besoin. Pour les activités d'expression orale en continu ou en interaction, la synthèse peut correspondre aux conseils de l'enseignant pour améliorer les productions ultérieures en classe ou dans la vie courante.

2.2.3.3. Formations continues dans les réseaux scolaires

À partir du problème politique qu'a connu le Burundi en 2015, plusieurs partenaires techniques et financiers ont décidé de ne pas continuer à l'appuyer pour certaines activités comme la formation continue. En plus, la mesure de la gratuité des frais scolaires prise par le chef d'État lors de son investiture en 2005 avait entraîné l'augmentation des effectifs des élèves dans les salles de classe, celle du nombre d'écoles et des enseignants. Par conséquent, les coûts de formation étaient devenus si élevés qu'il était difficile de continuer à assurer régulièrement des formations continues de masse en présentiel de tous les enseignants et d'autres partenaires éducatifs directs. Face à cette situation et par manque de moyens suffisants, les autorités du Ministère de

l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique ont adopté une voie compensatoire en attendant les conditions normales. Dans cette optique, la politique de formation continue des enseignants et de leurs encadreurs de proximité a été adaptée depuis l'année scolaire 2015-2016 en adoptant le système des réseaux scolaires comme cadre approprié pour renforcer leurs compétences. Son expérimentation avait déjà commencé en 2008 dans les ex-écoles primaires conformément aux acquis du projet « École Amie de l'Enfant ». En principe, cette stratégie a été mise en place pour pouvoir résoudre d'autres problèmes qui prévalaient dans les écoles tels que l'insuffisance des supports pédagogiques et des enseignants. En réalité, les réseaux scolaires constituent un bon cadre facilitant la mutualisation des ressources humaines, matérielles et financières. Dans ce contexte, une série d'activités ont été réalisées. Ainsi, un module d'animation pédagogique a été élaboré suivi de la formation continue des responsables provinciaux et communaux ainsi que des animateurs pédagogiques des réseaux scolaires. Pour renforcer la capacité théorique et pratique, un guide d'un animateur pédagogique des réseaux scolaires a été élaboré et distribué aux utilisateurs. En vue de valoriser cette technique, une ordonnance ministérielle portant création, missions, organisation et fonctionnement des réseaux scolaires a été mise en place pour pallier les éventuelles réticences ou négligences de certains acteurs.

Pour comprendre son importance, il est nécessaire de prendre connaissance de sa définition, de son organisation et de son fonctionnement. En effet, selon les auteurs (République du Burundi, 2017 : 49), « un réseau scolaire est un regroupement d'écoles dont les membres de la communauté scolaire (directeurs, enseignants, élèves, [comité de gestion de l'école] CGE) mettent ensemble les moyens et les ressources pour favoriser une meilleure réussite scolaire et éducative ».

Partant de l'existant mis en place par les responsables du ministère de l'éducation au Burundi, un réseau scolaire est composé d'une école centrale et des écoles dites satellites. Les critères de choix d'une école centrale sont la possession d'une salle de réunion, des supports didactiques suffisants, d'une bibliothèque et d'un laboratoire équipés, des enseignants qualifiés, compétents

et/ou expérimentés. Les écoles satellites sont celles qui sont proches de l'école centrale. Un réseau scolaire regroupe quatre à six écoles situées dans rayon de plus ou moins cinq kilomètres.

Les écoles d'un même réseau scolaire privilégient la coopération. Elles peuvent se partager des ressources pédagogiques et humaines. Elles sont par exemple marquées par des prêts mutuels des livres des bibliothèques, des manuels et des guides. Leurs enseignants peuvent collaborer durant l'apprentissage de manipulation et d'expérimentation des produits. Ils peuvent s'entendre pour assurer le relais de leurs élèves au laboratoire. Ces écoles ont aussi la possibilité d'échanger les enseignants en cas de besoin. Un enseignant membre d'un réseau ne travaille plus en isolé. Il utilise les ressources collectives. Il cherche à actualiser ses connaissances en consultant régulièrement des ressources récentes. Il doit en plus partager ses connaissances avec ses collègues. Il est actif au sein du réseau scolaire. Au sein d'un réseau scolaire, les directeurs et les enseignants membres organisent des activités de formation ou d'animation sur des sujets jugés difficiles. Le rôle de la formation est alors confié à un enseignant compétent ou expérimenté, à un spécialiste ou à une autre personne choisie pour ses compétences. Cette dernière peut provenir d'un autre réseau, de la commune ou de la province scolaire. Au cas où on a besoin d'un spécialiste ou d'une personne compétente se trouvant dans un autre réseau scolaire, on peut la solliciter auprès des autorités compétentes. On peut par exemple s'adresser au Directeur Communal ou au Directeur Provincial de l'Enseignement. Lorsqu'on n'est pas satisfait par les contributions de l'animateur choisi au sein de la province scolaire, on peut solliciter l'intervention d'un des conseillers pédagogiques du BECEPF. Depuis le fonctionnement des réseaux scolaires, des enseignants ont également procédé à la préparation commune des leçons jugées complexes et à l'animation des séances de leçons en classe en présence de leurs collègues. Les séances sont suivies des critiques, des commentaires et des stratégies de remédiation aux lacunes constatées. De temps en temps, les enseignants et les directeurs des mêmes réseaux écoutaient les émissions scolaires pour en faire des exploitations lors des rencontres. Les réseaux scolaires servent aussi d'espaces d'accompagnement des nouveaux enseignants. Ils constituent de véritables cadres d'échange d'expériences à travers les relations sociales et professionnelles. Au cours de chaque année scolaire, les responsables scolaires peuvent facilement organiser des compétitions scientifiques, culturelles, sportives et artistiques entre les réseaux dans un espace

administratif donné. Afin d'harmoniser le déroulement des évaluations dans les écoles, les examens trimestriels peuvent être organisés au sein d'un réseau. D'abord, les enseignants d'une même classe se rencontrent à l'école centrale. Ils élaborent ensemble un même questionnaire et sa grille de correction par discipline. Ensuite, on procède à la permutation des enseignants pour surveiller les élèves lors de la passation des examens. Enfin, pour éviter la subjectivité, on veille à ce que les enseignants ne corrigent pas les copies des élèves de leur école.

En plus du directeur de l'école centrale, il y a un animateur d'un réseau scolaire. C'est un des enseignants choisis par ses collègues lors de la première rencontre. Il est élu pour ses qualités morales, sociales, intellectuelles et pour ses compétences professionnelles. Son rôle est d'animer les séances d'échange d'expériences des enseignants durant les activités pédagogiques organisées à leur intention à l'école centrale. Il coordonne les activités au cours des rencontres pédagogiques des enseignants. Au niveau local, le directeur de l'école centrale est responsable de son réseau. Il supervise et contrôle le travail des directeurs des écoles satellites et des enseignants de son école. À la fin de chaque mois, il transmet le rapport du déroulement des activités au directeur communal de l'enseignement. À son tour, ce dernier supervise les travaux des réseaux de toute la commune scolaire et rend compte à son supérieur hiérarchique qui s'occupe du même rôle au sein de sa province scolaire. Cette autorité de la province scolaire envoie son rapport à la direction du BECPEF. À ce stade, les conseillers pédagogiques de ce bureau pédagogique exploitent les rapports des réseaux des provinces scolaires. De ce dernier rapport ressort la synthèse des besoins de formation au niveau national. Tenant compte de ces besoins, ces concepteurs des manuels scolaires prévoient alors des ressources pédagogiques destinées aux formateurs communaux et aux directeurs des écoles centrales pour organiser la formation des enseignants.

2.2.3.4. Formations continues à travers la Radio Nderagakura

Avant la réforme mettant en place l'Enseignement fondamental, les enseignants et les partenaires éducatifs bénéficiaient des formations à distance animées à la radio nationale du Burundi par des conseillers pédagogiques de l'ex-atelier de la Radio Scolaire du BER. Ces émissions ont été déplacées à la Radio Scolaire *Nderagakura* dès sa création par décret n° 100/028 du 29 février

2000. Suite à ce décret, par la lettre n° 610/NS/603/2000 du 20 mars 2000, le Ministre de l'Éducation a transféré les membres de l'Atelier de la Radio Scolaire du BER à la Radio Scolaire *Nderagakura* pour la rendre autonome. Plusieurs émissions scolaires pour le renforcement des capacités des enseignants ont alors été multipliées et diffusées à des moments fixes de la journée. Les programmes et les modalités de fonctionnement ont varié selon les systèmes scolaires. Au départ, les enseignants de l'ex-école primaire, surtout lors de la simple vacation, avaient sur l'horaire des séances d'après-midi réservées à l'écoute des émissions pédagogiques. Il y avait un poste de radio par direction scolaire prévu pour cette activité. Ce poste de radio était conservé à l'école par un enseignant responsable qui le mettait à la disposition de tous les enseignants durant les séances d'écoute et lors des informations. L'horaire était conçu suivant les cycles d'enseignement. Après la séance d'écoute, chaque enseignant produisait dans son cahier d'émissions scolaires son rapport. Ce cahier faisait partie des documents pédagogiques que le directeur et les inspecteurs contrôlaient régulièrement. Les émissions étaient animées par les concepteurs des programmes en collaboration avec les journalistes de la Radio Scolaire *Nderagakura*. Ces derniers s'occupaient spécialement du travail technique et de la modération en posant de temps en temps des questions d'éclaircissement aux animateurs. Les thèmes d'animation étaient choisis conformément aux contenus-matières des disciplines d'enseignement ou à partir d'un constat sur le terrain. Les conseillers pédagogiques des différents Ateliers du BER identifiaient les difficultés des enseignants lors des activités de suivi-encadrement dans les classes. De retour des visites de classe, ces concepteurs produisaient des émissions scolaires pour prodiguer des conseils pédagogiques à tous les enseignants. De nouvelles émissions scolaires étaient souvent produites et animées lors des changements des programmes ou des méthodes d'enseignement. Au cas contraire, les journalistes rediffusaient les émissions existantes en veillant à les faire correspondre à l'état d'avancement des leçons selon le calendrier scolaire. Plus tard, le dispositif des émissions a été adapté pour le rendre davantage attrayant. Ainsi, un concepteur des manuels scolaires et un journaliste de la Radio Scolaire *Nderagakura* se rendaient en classe pour suivre et enregistrer le déroulement d'une séance de leçon. Cette séance de leçon était suivie des échanges entre l'enseignant, le concepteur, le journaliste et le directeur ou le maître-responsable s'il avait assisté à la leçon. Ces échanges correspondaient à l'autocritique de l'enseignant, aux critiques et aux conseils des visiteurs. Les intervenants relevaient les éléments

forts et faibles du déroulement de la séance. Le concepteur des programmes intervenait en dernier lieu pour apprécier la séance, dégager la synthèse et prodiguer des conseils aux auditeurs. Le déroulement de la leçon lui servait de support de vérification des degrés d'application de la démarche indiquée dans le guide de l'enseignant. Il en profitait donc pour annoncer à tous les auditeurs les forces et les éventuelles faiblesses de son application par l'enseignant qui a dispensé la leçon. Le journaliste jouait le rôle de modérateur et posait des questions centrées sur la méthodologie. Pour lui faciliter la tâche, le concepteur lui indiquait d'avance le sujet et les références de la leçon dans le manuel et dans le guide. Le déroulement de la leçon et les échanges constituaient l'émission qui devait être diffusée ultérieurement. Arrivé au service, le journaliste préparait donc la diffusion en ne reprenant que l'essentiel étant donné qu'une séance d'émission scolaire ne durait que trente minutes. En cas de possibilité, le journaliste pouvait répartir le contenu d'une leçon en plusieurs séances d'émissions complémentaires. Après avoir écouté toute émission scolaire, les auditeurs (les enseignants, les directeurs, les élèves, etc.) pouvaient poser des questions d'éclaircissement en envoyant des messages écrits par téléphone au concepteur ou à la Radio Scolaire *Nderagakura*. Au cas où plusieurs questions des auditeurs étaient communes, l'animateur pouvait se rendre ultérieurement au studio de la Radio Nderagakura en vue de donner des éclaircissements. Au cas contraire, il leur répondait individuellement en passant par la même voie.

L'émission de la Radio Scolaire *Nderagakura* pour les disciplines en français s'intitulait « Espace Pilote ». Elle avait lieu chaque jeudi de 15 heures à 15 heures 30 minutes et était rediffusée dimanche de 9 heures à 9 heures 30 minutes. Actuellement, l'émission « Espace Pilote » qui était prévue pour la formation à distance des enseignants en passant par la Radio Scolaire *Nderagakura* a été suspendue au cours de la réforme mettant en place l'enseignement fondamental car les concepteurs sont tellement occupés par le processus de la gestion du nouveau curriculum qu'ils ne peuvent plus avoir assez de temps de préparer le contenu des animations scolaires. Il faut en outre noter que la Radio Scolaire *Nderagakura* a changé d'appellation. Depuis la mise en place d'un seul ministère s'occupant en même temps de l'enseignement fondamental, post-fondamental, supérieur et de la recherche scientifique le 28 juin 2020 (le

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique), cette radio est dénommée la Radio Nderagakura.

Synthèse du deuxième chapitre

Au cours du deuxième chapitre, les supports pédagogiques et le profil des enseignants des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental ont tour à tour été présentés. En ce qui concerne les supports pédagogiques, on a distingué les manuels de l'élève, les guides de l'enseignant, les modules de formation, la bi-grammaire, le lexique bilingue à usage scolaire et d'autres documents pédagogiques complémentaires authentiques ou pédagogisés. On a montré que les manuels de l'élève et les guides de l'enseignant qui ont été utilisés de la 1re à la 6e année variaient d'époque en époque. On a aussi noté que les plus anciens manuels de l'élève et guides de l'enseignant provenaient de l'étranger. Au cours de ces époques lointaines, plusieurs supports pédagogiques étaient des traductions de ceux de l'Europe. D'ailleurs, beaucoup étaient des extraits de l'écriture sainte comme les versets de l'ancien ou du nouveau testament. On a alors souligné que les manuels et les guides adaptés au contexte burundais ont été produits suite à la création du Bureau d'Éducation Rurale en 1973. On a spécialement retenu que ceux des années 1989 ont été utilisés pendant une trentaine d'années dans les écoles. Leur remplacement a commencé en 2020 avec la distribution des nouveaux manuels et guides de 1re année. À ce niveau, on a indiqué que seule l'élaboration des nouveaux supports pédagogiques des deux premiers cycles s'achève en 2023. Pour assurer la progression des apprentissages avec ceux du 4e cycle déjà mis en place, les anciens manuels de la 5e et de la 6e année devaient également être remplacés.

À côté des manuels et des guides, on a révélé l'existence des livrets IFADEM qui ont été produits pour aider les instituteurs du troisième cycle à améliorer la maîtrise du français. Conçus sur plusieurs aspects du français jugés les plus fondamentaux, ces livrets sont au nombre de sept pour les enseignants en activité. Ils ont été à l'origine de deux livrets destinés à être employés pour la formation initiale des élèves-maîtres. Nous avons annoncé que tous ces livrets sont en version papier et en version électronique. Ces derniers sont accessibles sur le site internet.

On a, par ailleurs, présenté les livrets de l'élève et les guides de l'enseignant utilisés lors de l'expérimentation de la lecture et de l'écriture selon l'approche ELAN de la 1re à la 3e année fondamentale. On a en plus noté que deux types d'ouvrages élaborés n'ont pas encore été distribués. Le premier est un livre de bi-grammaire. Le second est un lexique kirundi-français, français kirundi à usage scolaire. À cette occasion, on a fait remarquer que ces deux documents peuvent être employés dans le contexte de l'enseignement bilingue ou pendant la phase de transition du kirundi au français.

Les volumes horaires des disciplines enseignées de la 1re à la 6e année fondamentale ont également été présentés. Des exemples à l'appui, il a été indiqué que les volumes horaires ont été modifiés selon les réformes scolaires.

S'agissant du profil des enseignants de la 1re à la 6e année, on a signalé qu'ils ont bénéficié des formations initiales dans des écoles différentes selon les époques. Pour avoir une qualification d'enseigner de la 1re à la 6e année, on a fait savoir que les enseignants devaient suivre des formations pédagogiques dans des sections ou dans des écoles prévues par les autorités du pays. Par ordre de création, nous avons cité l'École des Moniteurs, l'École de Formation des Instituteurs, le Lycée Pédagogique, l'École Normale et la section Pédagogique du Post-Fondamental. Nous avons alors souligné qu'à l'issue de leurs études pédagogiques, ces enseignants ont obtenu les diplômes de niveaux D4, D6 et D7. Cependant, on a révélé que des enseignants sans qualification pédagogique ont été engagés pour les compléter lorsqu'ils étaient encore insuffisants. Pour les amener à être à la hauteur de leur rôle, des sessions de formation qualifiante ont été organisées à leur intention. Ils ont alors obtenu des Certificats d'Aptitude Pédagogique leur permettant en plus de jouir des avantages de leurs collègues. Du côté du renforcement des capacités des enseignants, on a spécialement évoqué l'organisation de leur formation continue sur les nouveaux manuels, dans le cadre du projet École, Amie de l'Enfant, dans les réseaux scolaires et à travers la Radio *Nderagakura*.

Partie 2. Cadre théorique, problématique et méthodologie de la recherche

Cette partie contient des informations préliminaires avant le travail sur le terrain. Ces dernières sont développées conformément à la problématique de recherche et à partir de la revue de la littérature existante. Ainsi, deux chapitres complémentaires ont été constitués. Le premier est réservé à la présentation des concepts-clés de la recherche et des stratégies pour orienter la mise en œuvre d'une transition linguistique efficace. Le second chapitre de cette partie est consacré à la description de l'intérêt de la recherche et des moyens prévus pour arriver aux résultats escomptés. Pour expliciter davantage la problématique sur la transition linguistique à l'école fondamentale, les questions à l'origine de la recherche sont indiquées. Les objectifs visés, les méthodes, les outils et les techniques prévus pour aboutir aux résultats escomptés occupent une place de choix dans cette deuxième partie.

Chapitre 3. Quelques considérations théoriques

À côté de la notion de transition linguistique qui est explicite dans la thématique de cette recherche, on a le bilinguisme, le multilinguisme, le plurilinguisme et l'alternance linguistique qui sont des concepts implicites étant donné qu'ils n'apparaissent pas dans le sujet de cette thèse. Tous ces concepts constituent un champ lexical important dans le cadre de cette étude. Il est donc nécessaire de montrer leurs différents sens afin de faciliter la compréhension du contexte dans lequel ils apparaissent. Des modèles d'activités en rapport avec les besoins langagiers des élèves et des stratégies favorisant la réussite de la transition linguistique sont également développées en guise de compléments. En vue de répondre à toutes les questions et lever certaines équivoques, des réponses et des informations nécessaires sont prévues dans ce chapitre.

3.1. Bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme

De nombreux spécialistes tels que Galisson et Coste (1976) ; Grosjean (1993) ; Hélot (2007) ; Maurer (2010) ; Lüdi (1995) ; Noyau (2014) et Arneton (2010) se sont exprimés sur les différents sens du bilinguisme, du plurilinguisme et du multilinguisme. Dans le but de les placer au fur et à mesure dans le contexte de cette étude, il est nécessaire de passer en revue ces notions en montrant à chaque fois l'aspect le plus pertinent pouvant conduire à la compréhension des contenus de notre thèse. Qu'entend-on donc par « bilinguisme », par « plurilinguisme » ou par « multilinguisme » ?

Commençons notre réflexion par la définition du bilinguisme dont celle proposée par Hamers et Blanc (1983) mérite beaucoup plus d'attention. En effet, d'après ces auteurs, le bilinguisme est considéré comme l'état de l'individu (bilinguisme individuel) ou l'état d'une communauté (bilinguisme sociétal) dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence l'utilisation de deux codes. Ici, le bilinguisme est présenté sous deux aspects inséparables. D'un côté, le bilinguisme est analysé par rapport à deux langues employées par un individu avec un minimum de respect de leurs spécificités. Cet état correspond à un bilinguisme individuel. De l'autre côté, il existe un bilinguisme sociétal qui correspond à un contact entre deux langues dans une communauté. La coexistence de ces deux langues dans une société ou chez un individu conduit d'une façon ou d'une autre à un recours à deux codes différents. Ces deux codes linguistiques sont différents parce que chaque langue a ses spécificités. On comprend donc à partir de cette définition que le bilinguisme peut s'observer là où deux langues sont souvent en contact. En plus, les individus se déplaçant d'un pays à un autre ou d'une région à une autre sont parfois obligés d'avoir un niveau de langue étrangère pour pouvoir exprimer leurs besoins en situations de communication. Être bilingue ne demande pas alors la spécialisation dans chacune des deux langues mais la capacité à les manipuler pour transmettre ou recevoir un message en cas de besoin. Galisson et Coste (1976 : 69) complètent cette réflexion en ajoutant les termes de multilinguisme et de plurilinguisme. Pour eux, le bilinguisme est une « situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme = plurilinguisme) sont utilisées concurremment ».

Dans cette définition, on constate que le multilinguisme et le plurilinguisme ont le même sens. Mais nous y reviendrons ultérieurement.

Selon Sauvageot cité par Arneton (2010 : 20), « le bilinguisme est l'usage alternatif de deux langues que le sujet parlant emploie tour à tour pour les besoins de son expression ». Cet auteur insiste sur l'individu qui s'exprime en faisant alternativement appel à deux langues en situation de communication. Dans ce cas, le bilinguisme peut être considéré comme une situation dans laquelle quelqu'un est capable de recourir à deux langues pendant la communication. On peut déduire de cette définition que l'interlocuteur ou le récepteur doit avoir à son tour des compétences dans les deux langues de l'émetteur pour que la communication se réalise convenablement. Dans une situation pareille, l'individu a plus de facilité à employer alternativement deux langues lorsque le public à qui il s'adresse peut comprendre son code. En d'autres termes, Sauvageot ne contredit pas les autres chercheurs car les langues et les individus restent leurs centres d'intérêt. Seulement, certains spécialistes insistent sur deux langues concurremment employées par un individu et d'autres sur leur usage alternatif. Le bilinguisme peut donc avoir lieu dans des domaines différents de la vie. Il peut exister, par exemple, dans une entreprise, dans une association, dans une région ou à l'école.

Dans le but d'élargir davantage le concept de « bilinguisme », des chercheurs passent par un mot de même famille en donnant plus de détails. Prenons le cas du sens du mot « bilingue ». Selon Grosjean (1993 : 14), son sens est le suivant :

> « Les bilingues sont des personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. »

On peut déduire de ces propos que les personnes bilingues sont des individus qui peuvent s'exprimer en deux ou en plusieurs langues mais avec des compétences linguistiques différentes.

En communication orale, un orateur bilingue peut avoir des facilités d'expression dans une langue alors qu'il a des difficultés dans une autre. Il peut aussi maîtriser l'expression orale d'une seule langue alors qu'il a des lacunes en expression écrite dans une autre. Un individu peut aussi utiliser alternativement deux langues au cours d'un exposé pour mieux se faire comprendre ou pour remédier aux ratés de la communication. Malgré les difficultés linguistiques éprouvées, toute personne qui peut utiliser au moins deux langues à l'oral et/ou à l'écrit reste bilingue. Pour Grosjean cité par Lüdi (1995 : 146), « tout locuteur disposant de plusieurs variétés linguistiques dans son répertoire doit choisir, au moment de communiquer, la variété appropriée à la situation ». Il est donc compréhensible qu'un individu peut être qualifié de multilingue en fonction du nombre de langues auxquelles il peut recourir en situation de communication sans pour autant dire qu'il les maîtrise parfaitement. Dans un cas pareil, le bilinguisme peut être qualifié comme un sous-ensemble du plurilinguisme.

Le bilinguisme, le multilinguisme et le plurilinguisme sont des concepts de même famille. Ils ont toujours suscité des débats dans le but de dégager la nuance entre eux. Pour ce qui est du bilinguisme, il paraît facile de le distinguer des deux autres termes en se référant au préfixe « bi- » qui renvoie au chiffre « deux ». En ajoutant à ce préfixe la partie qui reste, on peut purement et simplement dire que le sens du concept « bilinguisme » tourne autour de l'idée de deux langues. Par contre, il n'est pas facile de trouver la nuance entre le multilinguisme et le plurilinguisme étant donné que « pluri- » renvoie à « plusieurs » et « multi- » à « nombreux » ou à « beaucoup ». Peut-on alors dire facilement la différence entre plusieurs langues et beaucoup de langues ? Sans entrer dans d'autres détails, on peut affirmer que le mot multilinguisme a le même sens que plurilinguisme. Cependant, pour Chaudenson cité par Maurer (2010), il faudrait respectivement utiliser le plurilinguisme pour la description de la coexistence de plusieurs langues dans un seul État et le multilinguisme en vue de faire appel à la présence, dans un continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales. En termes clairs, on peut en déduire que le concept de multilinguisme ne

peut s'employer qu'au niveau national et le plurilinguisme qu'à l'échelle internationale. Certains autres chercheurs, présentent différemment les deux concepts selon d'autres critères. C'est ce qu'on remarque dans l'ouvrage de Hélot (2007 : 27) dans lequel le « multilinguisme » renvoie à la connaissance de plusieurs langues par un même individu tandis que le concept de « plurilinguisme » désigne la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique. Autrement dit, la situation de multilinguisme part des personnes dont chacune a des compétences dans beaucoup de langues alors que le multilinguisme est une situation dans laquelle on trouve une multitude de langues dans un lieu quelconque de la planète. Malgré ces nuances apparemment forgées, le multilinguisme et le plurilinguisme sont des termes proches dont le sens « relatif à plusieurs langues » reste dominant.

Pour éviter des équivoques et faciliter les échanges, en cas de besoin, on retient l'emploi de l'un à la place de l'autre au cours des recherches sur la problématique de la transition linguistique. On peut aussi combiner le bilingue, le multilingue et le plurilingue en les remplaçant par le « bi-plurilingue » comme Noyau (2014) et d'autres chercheurs l'emploient selon les situations. Comme nous le disions plus haut, chaque personne bilingue maîtrise deux langues à des niveaux différents dans la mesure où la première peut être utilisée dans un contexte et la seconde dans un autre cadre où il est difficile d'employer la précédente et vice-versa. Ainsi, une complémentarité s'établit entre les zones d'application des deux langues. Par conséquent, les personnes constituant une société bi-plurilingue se partagent le savoir-faire bilingue par l'association des compétences dans les deux langues en situations de communication, éventuellement avec des emprunts et des alternances. Selon Coste cité par Maurer (2010 : 2), « le sens donné à ce bi-plurilinguisme est celui d'une ouverture, depuis le nombre deux exprimé par le préfixe bi- jusqu'à une pluralité in(dé)finie autorisée par le pluri-».

En plus de ces définitions, certains chercheurs distinguent diverses variétés du bilinguisme. Nous allons présenter les plus récurrentes et pertinentes par rapport à notre étude, à savoir le bilinguisme équilibré, le bilinguisme précoce, le bilinguisme additif, le bilinguisme soustractif, le bilinguisme adulte, le bilinguisme actif ou passif et le bilinguisme scolaire (Lingani, 2015).

a) Le bilinguisme équilibré

On parle d'un bilinguisme équilibré lorsqu'une personne peut employer de la même manière en situation de communication sa première langue ou une autre langue.

b) Le bilinguisme précoce

Il y a un bilinguisme précoce simultané lorsque l'enfant, en apprenant à parler, est en contact avec deux langues. Le bilinguisme est appelé précoce consécutif quand les enfants ayant grandi dans une famille monolingue découvrent une seconde langue à l'école. Cette seconde langue peut être celle utilisée à l'école ou dans la société qui les entoure.

c) Le bilinguisme additif

Le bilinguisme additif est une situation dans laquelle l'enfant développe équitablement ses deux langues à partir de son expérience bilingue. Ce bilinguisme additif est favorisé par la valorisation des deux langues dans le milieu socio-culturel de l'enfant. Dans cette situation, l'enfant s'enrichit sur le côté du développement cognitif.

d) Le bilinguisme soustractif

Il s'agit d'une situation d'apprentissage linguistique au cours de laquelle l'enfant développe la langue seconde en défaveur des acquis en sa langue maternelle. Le bilinguisme soustractif dépend de l'entourage qui dévalorise la langue maternelle de l'enfant au profit d'une langue dominante ou socialement considérée comme la plus prestigieuse.

e) Le bilinguisme adulte

Le bilinguisme adulte a lieu lorsqu'on acquiert de manière spontanée une seconde langue à partir d'un contact avec une société d'individus parlant cette langue.

f) Le bilinguisme actif ou passif

Est bilingue actif, un individu qui comprend et parle deux langues. Est, par contre, bilingue passif celui comprend et parle la première langue. Le bilingue passif comprend aussi la seconde langue sans la parler.

g) Le bilinguisme scolaire

Ce bilinguisme intervient au cours d'un apprentissage strictement scolaire dans le pays d'origine de l'individu.

En simplifiant ces six variétés de bilinguisme, elles peuvent se retrouver d'une façon ou d'une autre dans deux grandes classes qui sont le bilinguisme individuel et le bilinguisme sociétal que nous avons déjà évoqué à partir de la définition de Hamers et de Blanc (1983) cités par Lingani (2015).

Après cette exploitation du sens du bilinguisme, du multilinguisme et du plurilinguisme, passons à la description des dispositifs bilingues pour aller progressivement vers la présentation des classes bilingues.

3.1.1. Différents dispositifs bilingues

Des dispositifs bilingues jouent un grand rôle dans la conception des curricula. Ils peuvent servir de référence à l'enseignement des DNL en deux langues dont l'une est maternelle et l'autre étrangère. De plus, l'enseignement bilingue permet aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques, lexicales et stratégiques pour mieux s'approprier les contenus des DNL. Des dispositifs d'enseignement bilingue sont alors mis en place en fonction des préférences pédagogiques. Selon les spécialistes, ces dispositifs peuvent être précoces ou tardifs, partiels ou définitifs. Ils sont précoces quand ils commencent dès la première année de scolarité tandis qu'ils sont tardifs lorsqu'ils interviennent après plusieurs années d'apprentissage. Ils sont partiels s'ils ne concernent pas toutes les DNL. Ils sont définitifs au cas où tous les contenus-matières non linguistiques sont dispensés en deux langues. Pour Lingani (2015 : 110), le contenu de l'enseignement dans les écoles bilingues est totalement ou partiellement dispensé en langue maternelle des élèves. Il confirme aussi la diversité des dispositifs d'enseignement bilingue. Selon lui, les modèles d'enseignement bilingue se différencient par leurs objectifs, par les caractéristiques linguistiques des élèves, par la forme et le volume des cours d'enseignement en langue seconde, par les approches pédagogiques et par le soutien provenant des autorités et de la population. Quant à Abousamra (2010 : 2) dans ses *Pratiques verbales de la classe des DNL et*

apprentissage de la langue, il évoque trois types d'enseignement bilingue tels que proposés par Harmers et Blanc (1983). Le premier concerne un enseignement réalisé parallèlement en deux langues. Le deuxième est celui où la langue maternelle est introduite après la langue étrangère d'abord comme langue scolaire puis comme celle d'instruction. Pour le dernier type, les DNL sont d'abord enseignées en langue maternelle puis en langue étrangère après son introduction en classe comme matière. Toutes ces possibilités et ces raisons d'enseignement bilingue montrent qu'on peut avoir plusieurs dispositifs selon les volontés des décideurs éducatifs et les contextes scolaires.

3.1.2. Enseignement dans les classes bilingues /plurilingues

Les conditions d'enseignement varient en fonction de plusieurs situations. Une classe peut être homogène ou hétérogène. Dans ce contexte, une classe est dite hétérogène quand elle est constituée d'élèves qui emploient des langues variées. On pourra alors parler de l'enseignement en classe bilingue ou plurilingue. On a déjà exploité le champ lexical du bilinguisme en passant par les avis et considérations des chercheurs. Pour plus de compléments, il est nécessaire de présenter le sens de l'enseignement dans les classes bilingues ou plurilingues. Pour simplifier, on peut utiliser les mots « enseignement bilingue ». En effet, selon Brohy et Gajo (2008 : 3), « l'enseignement bilingue peut se définir comme l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde ou étrangère ». Quant à Duverger (2009 : 15), « un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout apprendre ». En méditant sur ces deux définitions, on peut affirmer qu'elles sont intimement liées. En effet, la première insiste sur l'intervention d'une langue seconde ou étrangère dans l'enseignement des disciplines non linguistiques. Pour plus de précision, on ajoute que cette langue peut être utilisée pour une ou pour toutes les disciplines non linguistiques. Dans la deuxième définition, l'auteur met en évidence la présence de deux langues à l'école. Il souligne en plus que ces langues servent à apprendre. Même si la précision n'a pas été donnée, on peut en déduire que ces langues sont utilisées pour apprendre les disciplines non linguistiques.

Quelles sont maintenant l'utilité et l'organisation d'un enseignement bilingue ? En principe, l'enseignement en classe bilingue est une stratégie pour renforcer l'enseignement des disciplines non linguistiques. Ce système d'enseignement a plusieurs avantages. Selon les spécialistes, l'enseignement bilingue valorise entre autres la langue maternelle et facilite l'expression des élèves car ils ont en même temps un lexique dans les deux langues. En d'autres termes, ce dispositif renforce non seulement les compétences linguistiques mais aussi favorise l'enrichissement des concepts et des stratégies d'acquisition des contenus des DNL. Dans ce cas, la langue étrangère est aussi améliorée d'une façon ou d'une autre. Autrement dit, selon les praticiens de classe, les langues sont bien assimilées lorsqu'elles servent de supports aux disciplines non linguistiques. On a un double avantage car les élèves non seulement acquièrent les savoirs dans les DNL mais aussi renforcent leurs compétences linguistiques. Lorsqu'une personne apprend en deux langues, elle a l'opportunité de comparer leur fonctionnement. Elle peut alors remarquer des ressemblances et des différences sur plusieurs aspects. Il s'agit, par exemple, d'établir une comparaison entre deux langues d'enseignement à propos de la morphologie, de la phonétique/phonologie ou de l'orthographe. C'est ce qu'a écrit Duverger (2009 : 33) et qui rejoint notre réflexion comme ce passage l'indique :

« *L'élève qui vit à l'école avec deux langues, c'est-à-dire qui communique et apprend avec les deux langues, prend forcément conscience, intuitivement d'abord, explicitement ensuite, avec l'aide du professeur, des règles de fonctionnement de ces deux langues, règles parfois semblables mais parfois très différentes.* »

Un autre avantage très important de l'enseignement bilingue, c'est l'augmentation des bénéfices cognitifs. En effet, lorsqu'un élève apprend en deux langues, il bénéficie des stratégies et des méthodes d'apprentissage. Nous savons qu'apprendre une langue, c'est aussi apprendre la culture. On apprenant une langue, on devient également ouvert au monde. De la même façon, on renforce les compétences d'apprentissage étant donné que chaque langue fait appel à une méthode et à des stratégies appropriées. Quand l'élève apprend les DNL en deux langues, il bénéficie en même temps des techniques variées qui l'aident à s'approprier le contenu. Selon Duverger (2009 : 41), « apprendre en deux langues développe des stratégies et méthodes

d'apprentissage, favorise les constructions notionnelles et conceptuelles propres à chaque discipline dans la mesure où ces disciplines sont abordées dans deux langues avec des exemples et des approches différentes ». Ce n'est pas étonnant que les élèves des classes bilingues aient des bénéfices cognitifs car les chercheurs indiquent qu'ils sont très motivés. Il se pourrait donc qu'ils apprennent dans une très bonne ambiance. Au début d'un apprentissage, les praticiens de classe affirment que les élèves sont très curieux. Ils sont donc attentifs. Ils suivent le déroulement des séances avec intérêt. Rares sont les élèves qui abandonnent leurs études en classes bilingues. Ils découvrent plusieurs possibilités de présenter des idées et des réalités.

En ce qui concerne la lecture et l'écriture, les rapports d'expériences réalisées prouvent que les élèves débutants apprennent à mieux lire avec deux langues. En langue maternelle, l'élève a déjà une maîtrise de l'oral qu'il n'a pas encore en langue étrangère. Quand il est exposé à la lecture en ces deux langues, l'élève voit deux textes avec des ressemblances et des différences sur le code. Il peut par exemple remarquer les mêmes signes de ponctuation à travers les deux textes en deux langues différentes. Dans ce sens, l'élève a la curiosité de découvrir leurs sens et à comprendre les messages qu'ils véhiculent. À ce propos, Duverger (2009 : 46) indique ceci :

> « Disposer de deux langues écrites à l'école pour apprendre à lire signifie […] que, dès le départ, l'élève va être en mesure de prendre conscience que l'on peut dire des choses de même nature avec deux écrits différents ; il voit bien, certes, des différences dans l'organisation des signes, des formes, mais beaucoup de ressemblances aussi au niveau de l'utilisation de l'espace, des ponctuations, des majuscules, des accents, de repères typographiques. »

Durant l'apprentissage des DNL en deux langues, cette découverte des connaissances linguistiques continue chez l'élève au fur et à mesure qu'il avance de classe. Il peut comparer les différentes structures utilisées à travers les consignes et/ou les énoncés en deux langues différentes. En conséquence, l'élève améliore son expression en langue étrangère pour avoir découvert des différences et des ressemblances. Chaque fois qu'il s'exprime en langue étrangère pour donner des explications ou défendre son point de vue dans une séance des DNL, l'élève a

toujours tendance à contrôler qu'il ne commet pas d'erreur liée à l'interférence avec sa langue maternelle. En conséquence, il procède à l'autocorrection. L'élève peut donc comprendre quand son enseignant l'invite à dire mieux ses propos en langue étrangère.

3.1.3. Besoins langagiers des élèves engagés dans un dispositif bilingue

Dans le cadre d'un dispositif bilingue, on doit identifier les besoins langagiers des élèves dans la mesure où ils s'engagent à apprendre les DNL en langues maternelle et étrangère. Apprendre dans un dispositif bilingue signifie être en même temps capable de recevoir et de transmettre un message en deux langues différentes. Quels sont alors les besoins langagiers de ces élèves pour les amener à être actifs en pratique de classe ? Normalement, les élèves n'éprouvent pas de difficultés en langue maternelle. C'est plutôt en langue étrangère où la plupart d'élèves ont du mal à suivre les leçons car l'enseignant en séance des DNL doit recourir à la deuxième langue. Ce langage spécial apparaît essentiellement dans les exposés, dans les énoncés, dans les consignes ou dans les injonctions de l'enseignant lors des leçons des DNL. En vue de se faire comprendre, l'enseignant est alors obligé de recourir régulièrement aux reformulations et aux répétitions. Il faut noter en plus que le discours de l'enseignant contient d'une façon ou d'une autre un lexique spécial aux DNL. Les élèves doivent alors être initiés à ce discours pédagogique. C'est l'initiation à ce discours qui facilite l'appropriation et la distinction des savoirs développés dans les DNL. Dans le cadre d'un dispositif bilingue, c'est surtout le lexique issu de la langue étrangère qui exige une attention particulière. En langue maternelle, un terme peut être nouveau ou difficile mais le contexte peut faciliter la compréhension du message. Pour faciliter la compréhension de la matière en langue étrangère, l'enseignant doit prévoir des moments d'exploitation du discours pédagogique souvent utilisé dans les leçons des DNL. Au cours de ces séances, l'enseignant pourra insister sur les besoins langagiers des élèves en séances des DNL. En effet, selon Cuq (2003) cité par Ndawouo et Ndzi (2019), les besoins langagiers correspondent à un « ensemble de savoir-faire langagiers, nécessaire à l'apprentissage d'une DNL donnée ou l'ensemble de situations de communication dans lesquelles se trouve l'apprenant d'une DNL et les actes de paroles qu'il lui faut pour faire face ».

Dans ces séances, le but principal de l'enseignant n'est pas celui de renforcer les compétences linguistiques mais de développer les savoirs scientifiques. Mais, pour faciliter la communication, il est appelé à repérer les difficultés de langue en vue d'y remédier. Il doit par exemple exploiter le lexique spécifique à chaque discipline non linguistique. Ainsi, les élèves ont, entre autres, besoin, d'un bagage lexical de mathématiques, des sciences humaines, de compétence à la vie courante et de technologie pour bien suivre les séances de leçon en français. À côté de l'exploitation lexicale, l'enseignant peut prévoir des activités grammaticales ou sur le discours pédagogique couramment utilisé en leçons des DNL. Ainsi, il doit y avoir une complémentarité entre les compétences linguistiques et les compétences scientifiques. Mais, la langue est un outil d'accès à tous les savoirs. Le programme doit alors en tenir compte. D'ailleurs, à un certain niveau, la langue est en même temps la matière enseignée et le canal d'enseignement. Le contenu à enseigner en langue sera alors prévu en fonction de ce à quoi il servira en situations de communication.

3.2. Quel français enseigner ?

Pour bien exploiter les besoins langagiers des élèves en séances des DNL, il s'avère nécessaire de leur faire distinguer trois types de langue, à savoir le français général ou le français de la communication, le français de la classe et le français des DNL. Nous devons ces distinctions des types de langues aux auteurs qui ont récolté des informations pertinentes dans ce domaine. Les chercheurs les plus représentatifs sont Le Ferrec (2012), Ndawouo et Ndzi (2019), Duverger et *al.* (2011).

3.2.1. Français de la communication

Le français de la communication est général. C'est un français utilisé dans plusieurs domaines ou secteurs de la vie. À l'école, le français de la communication peut correspondre à un langage partagé avec les acteurs de la communauté scolaire. Ces derniers sont essentiellement constitués des élèves, des enseignants, des autorités scolaires et des parents. Normalement, le français de la communication s'emploie dans des situations formelles à travers les relations humaines au sein des institutions et dans les modes d'interaction en classe. Ces situations formelles sont aussi

intimement liées aux relations informelles qui se manifestent à travers les interactions en aparté des élèves entre eux dans leur classe ou dans la cour de récréation. Dans tous les cas, selon Le Ferrec (2012 : 40), la langue de scolarisation « l'emporte à travers l'appropriation d'une compétence de communication scolaire ». Cette compétence de communication se manifeste à travers les rituels communicatifs au sein de l'école, de la famille et du milieu environnant où le français courant a une place de choix. Pour se l'approprier, il s'avère nécessaire de l'apprendre à l'école comme une langue étrangère. On peut également acquérir naturellement le français général au cours de la vie courante. Pour avoir des compétences utiles en français de communication, il est important de se concentrer sur la maîtrise du vocabulaire de base, sur la grammaire et sur la phonétique. Même si les pédagogues préconisent l'apprentissage du vocabulaire en contexte, la mémorisation des mots au début d'apprentissage est aussi rapide et efficace. La mise en contexte des mots pourrait se faire au fur et à mesure que l'élève progresse en apprentissage. Les enseignants peuvent utiliser des stratégies jugées pertinentes pour aider les élèves à avoir un bagage lexical nécessaire à utiliser en situation de communication. Pour la plupart des cas, les élèves débutants commencent par mémoriser des répliques des dialogues. C'est à partir des répliques que les élèves apprennent des mots nouveaux rencontrés dans la langue de communication. Au même moment, ils travaillent sur la phonétique qui est généralement centrée sur la prononciation, le rythme, l'intonation, les liaisons et les enchaînements.

L'élève éprouve des difficultés puisqu'il entre à l'école en ayant déjà une maîtrise de la phonétique de sa langue maternelle qui est souvent différente de celle du français. L'enseignant doit alors procéder par la correction phonétique en insistant sur la spécificité de la langue française. Au niveau de la prononciation, il insiste sur les voyelles nasales, les semi-voyelles, les consonnes et sur les groupes consonantiques. L'enseignant aide aussi les élèves à parler en faisant attention aux liaisons obligatoires, facultatives et interdites. En plus des liaisons, l'enseignant veille à ce que les élèves respectent les enchaînements vocaliques et consonantiques. Pour le rythme, il les amène au respect des groupes rythmiques qui sont déterminés par les accents d'intensité. Les élèves s'entraînent en plus au respect de l'intonation appropriée aux phrases déclaratives, interrogatives et exclamatives.

Pour bien faire la correction phonétique, l'enseignant a une démarche méthodologique à suivre. Elle se fait en trois étapes suivant les difficultés des élèves. Il s'agit de la sensibilisation auditive et visuelle, de la discrimination auditive et visuelle ainsi que de la production dirigée et libre.

En ce qui concerne la grammaire, en français de communication, l'apprentissage est spécialement centré sur la structure de la phrase, sur la conjugaison et sur l'orthographe. Pour la structure de la phrase, l'élève apprend progressivement à utiliser convenablement à l'écrit et à l'oral le groupe sujet, le groupe verbal et le groupe complément. En conjugaison, l'essentiel est consacré aux modes et aux temps des verbes avec les aspects connexes à respecter en situation de communication. Concernant l'orthographe, l'élève apprend à écrire les mots en respectant les normes du français. À cette l'occasion, un accent particulier est mis sur l'orthographe d'usage et sur l'orthographe de règle.

3.2.2. Français de classe

Appelé aussi langue d'apprentissage, le français de classe correspond essentiellement au langage des consignes, des explications et des évaluations des apprentissages scolaires. Ainsi, il sert à faciliter le processus d'apprentissage en passant par le discours pédagogique approprié. Il permet d'apprendre le langage injonctif. Celui-ci peut servir par exemple à donner l'ordre de tenir les documents scolaires tels que les cahiers de notes et de brouillon. Il est aussi important d'entraîner les élèves à comprendre un discours qui peut les aider à consulter un dictionnaire, les livrets de conjugaison ou à observer des cartes et des images. Au niveau des habiletés langagières, le français de classe favorise en plus la production des messages oraux et écrits pendant les leçons. En d'autres termes, le français de classe comprend des connaissances pour orienter la communication entre l'enseignant et les élèves, d'une part et celle des élèves entre eux, d'autre part. Par exemple, les élèves apprennent comment demander la permission ou solliciter une explication. Ils apprennent également les formules de politesse. Celles-ci les amènent à s'adresser poliment à leur enseignant, aux autorités scolaires ou à toute autre personne adulte.

Pour ce qui est de la consigne, Bissonnette (2005 : 21) la définit à partir de l'extrait du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993) comme « un énoncé oral ou écrit qui amène l'élève à exécuter une tâche et qui précise, entre autres, les caractéristiques de l'écrit à produire ». C'est pour cela qu'on entend souvent l'enseignant s'adresser à ses élèves en disant : prenez vos cahiers de brouillon, écrivez, dessinez, lève-toi, parle à haute voix, regardez au tableau, taisez-vous, sortez, écoutez bien, lisez le texte en silence, travaillez en groupes, ne dérangez pas les autres, posez vos questions, répète, etc. Les consignes utilisées en français de classe sont multiples et sont formulées différemment. Selon Orivel (2016 : 81), « les consignes des supports pédagogiques peuvent être traduites pendant un certain temps ou alternativement en L1 ou en L2 ». Les élèves les découvrent du jour le jour. Mais certaines d'entre elles exigent des explications pour faciliter la compréhension. Par exemple, si l'enseignant demande aux élèves de mettre des mots en contexte, il doit expliciter la consigne en leur disant qu'il veut qu'ils les expliquent en les mettant dans des situations de leur vécu. Lors de l'explication, l'enseignant peut aussi choisir une des techniques qu'il trouve efficace. Il doit alors se rassurer que les élèves comprennent le langage utilisé. Il peut recourir à la dérivation, à la synonymie, à l'antonymie ou à la mise en situation. Mais, quand les conditions le permettent le moyen le plus direct pour les débutants est celui de procéder par monstration d'un objet concret, par l'usage d'une image ou d'un dessin ou par imitation d'un cri (onomatopée) d'un être vivant ou d'un bruit d'un objet ou d'un phénomène. L'enseignant peut aussi faire des gestes ou des mimes et des mimiques lors de l'explication du vocabulaire. Quelle que soit la technique utilisée, l'enseignant doit se servir de certaines expressions ou d'un certain langage pour insister ou interpeller les élèves.

En évaluation, il existe également un langage spécial souvent utilisé en français de classe. À l'écrit comme l'oral, ce langage correspond essentiellement aux types de question. Il s'agit des mots et/ou des expressions faisant appel aux questions fermées, ouvertes et semi-fermées. Certaines de ces questions sont les suivantes : relie par une flèche les éléments de la première colonne à ceux de la deuxième, complète par…, cite, quel(les) est/sont, …, commente ce passage, résume le texte, etc.

3.2.3. Français des DNL

Le français des DNL est considéré comme un canal qui conduit à l'appropriation des connaissances nouvelles à partir d'une terminologie liée à chaque discipline. C'est dans ce cadre qu'on aura un langage relatif aux mathématiques, celui en rapport avec les sciences humaines ou sociales, celui de la technologie, celui de l'informatique, etc. La langue des DNL apparaît donc dans les séances de leçon en vue d'échanger sur les contenus disciplinaires. En fonction de l'étape de la séance ou selon le type de message, l'enseignant peut recourir à l'expression orale ou à la production écrite. Dans ce cas, les élèves doivent avoir des compétences en compréhension orale et en expression écrite pour pouvoir réagir en s'exprimant à leur tour ou en exécutant des tâches exigées par l'enseignant. La langue des DNL peut alors provenir du discours de l'enseignant ou des textes issus des manuels scolaires ou d'autres supports pédagogiques. La langue des DNL que certains spécialistes nomment la langue d'enseignement contient des notions ou des termes spécifiques aux disciplines. Pour plus de précisions en la matière, on peut se référer à Le Ferrec (2012 : 41) qui affirme ceci :

> « La langue d'enseignement vise […] des acquisitions notionnelles/conceptuelles qui s'articulent dans un lexique spécialisé et dans des formulations linguistiques de plus en plus élaborés au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité, avec des exigences normatives croissantes s'exerçant à tous les niveaux de la langue. »

Autrement dit, le français des DNL contient un vocabulaire particulier. Ce vocabulaire est au centre des savoirs à faire acquérir. C'est pourquoi sa maîtrise joue un rôle important dans le renforcement des compétences disciplinaires. Cependant, le vocabulaire n'est pas la seule composante du français des DNL. L'élève a besoin, en plus de la compréhension, des contextes dans lesquels les mots sont utilisés. Par conséquent, ses acquis en français de communication et en français de classe peuvent lui être utiles notamment aux niveaux de l'emploi de la structure de la phrase, du nombre, du genre, des mots de liaison… Tous ces aspects parmi tant d'autres pourront faciliter la compréhension des messages et l'expression des idées en rapport avec les

DNL. L'enseignant devrait prévoir autant de fois que de besoin des moments pour exploiter le français des DNL. Ce serait des occasions pour renforcer les compétences des élèves en DNL et remédier aux lacunes constatées pendant les leçons. En guise de supports, l'enseignant peut se servir des énoncés et des consignes des DNL. Comme les concepteurs des curricula de l'Enseignement Fondamental (http://www. ifadem-burundi.org, 2011) l'ont affirmé, les supports servent notamment à exploiter les structures grammaticales, les verbes utilisés, la difficulté causée par la polysémique des mots (sens général et sens spécifique à une discipline), les types et les formes des consignes des DNL et la formulation des phrases-réponses aux consignes des DNL. Dans *L'enseignement bilingue* (Duverger et *al.*, 2011 : 24-28), Vigner souligne que la langue des DNL varie selon les cas ci-après :

a) La nature de la discipline

Pour les mathématiques, le langage est celui qui amène les élèves à présenter les étapes de son raisonnement. Ils doivent en plus savoir annoncer les résultats et argumenter en faveur de la validité d'une solution. En sciences dites exactes et expérimentales, le langage verbal sert à mettre en place des situations d'observation et d'expérimentation. On a en plus besoin d'un langage pour défendre et commenter les résultats qui sont souvent numériques. En ce qui concerne les sciences humaines, le langage verbal utilisé permet de nommer et définir des notions dans le but de réaliser des opérations de raisonnement. Il favorise en plus le commentaire des documents et des schémas pour arriver à la production des résultats. S'agissant du domaine de savoir-faire, il faudrait un langage verbal pour la production des objets matériels. Ce langage devrait privilégier une expression de la perception, conduire à l'évaluation des résultats, au repérage dans l'espace et à l'exécution d'une opération avec d'éventuelles contraintes temporelles.

b) Le niveau de classe

Le niveau de formulation des consignes varie en fonction du niveau de classe. Ainsi, le langage ne sera pas le même chez les élèves qui entament un apprentissage d'une DNL que chez ceux qui ont un niveau avancé en la matière.

c) La pédagogie adoptée

Il y a un langage approprié à chaque technique ou méthode pédagogique choisie. On peut passer par des exposés ou par une simple présentation des données ou des résultats. On peut aussi privilégier les méthodes actives centrées sur des activités de recherche des élèves. Selon les séquences, les pratiques pédagogiques privilégiées sont entre autres l'appropriation du problème par les élèves, la formulation des hypothèses explicatives, la résolution d'un problème, les échanges argumentés autour des propositions élaborées, l'acquisition et la structuration des connaissances. Dans un exposé, l'enseignant fait appel aux phrases déclaratives. En méthodes actives et participatives, l'enseignant donne des consignes, les élèves font des constats, posent des questions, discutent entre eux sur les résultats présentés et sur les techniques utilisées.

d) Les fonctions d'intervention de l'enseignant

En classe, l'enseignant intervient selon les moments et les nécessités d'apprentissage. Comme animateur, il peut faire des rappels, donner des activités, organiser des travaux de groupes, donner des consignes de travail ou contrôler les résultats. En tant que régulateur, l'enseignant fait appel à l'attention, recentre les activités des débats, etc. Il doit alors veiller à la participation individuelle ou collective de tous les élèves. L'enseignant peut aussi intervenir comme un expert. En ce moment, il peut présenter des bilans, des règles, des conclusions ou faire faire diverses synthèses. La langue varie donc selon que l'enseignant renvoie les élèves aux manuels, selon qu'il commente des documents, des résultats ou selon qu'il donne des instructions aux élèves de sa classe.

e) Le public destinataire

Le niveau de langue varie en fonction du profil du destinateur. Dans les messages transmis, on peut alors avoir des différences sur les dimensions des textes ou sur la qualité d'expression. Ainsi, le langage de l'enseignant qui s'adresse à ses élèves est utilisé dans le souci de les amener à acquérir des savoirs. Dans une conférence publique, un chercheur emploie une langue très élaborée souvent avec des renvois aux revues scientifiques.

f) La distance entre les langues

Il existe des langues qui ont des liens de proximité. Elles sont de la même famille. Il existe alors des distances plus ou moins marquées entre les langues selon qu'elles appartiennent ou pas à la même famille. Ce sont les racines étymologiques communes, la syntaxe proche ou la même morphologie entre deux langues qui permettent à l'élève d'opérer d'une langue à une autre un certain nombre de transferts de compétence.

3.3. Transition linguistique

La base de notre recherche est fondée sur la transition linguistique. En vue d'orienter les lecteurs, nous explicitons cette notion du point de vue sémantique, typologique et usuel.

3.3.1. Qu'entendre par transition linguistique ?

Pour avoir une idée globale sur la transition linguistique, il faudrait commencer par redécouvrir les sens des constituants de ce groupe de mots qui sont « transition » et « linguistique ». Dans le cadre de notre étude, la « transition » est un concept qui signifie un passage d'une situation à une autre. Ce passage est souvent qualifié de transition brusque, brutale, rapide ou progressive en fonction des contextes. Selon l'étymologie, le concept « transition » vient du vocable latin « transitus ». Il signifie « passage ». Autrement dit, la transition qualifie une situation temporaire et intermédiaire entre deux états durables. Quant au mot « linguistique », d'après Cerquiglini et Ollé (2008 : 729) dans le *Dictionnaire universel*, c'est un adjectif qui renvoie à « la langue, une ou plusieurs langues ». En liant les sens des deux mots, on peut en déduire que la transition

linguistique signifie le passage d'utilisation entre deux langues. Pour Heugh (2011 : 143-145) cité par Orivel (2016 : 80), la transition linguistique est « une disposition organisationnelle de passage de l'enseignement de la L1 à la L2 ». Cette définition complète les explications précédentes. Elle nous rappelle le contexte du sujet de la recherche. Elle fait appel à l'enseignement, à la langue maternelle (L1) et à la langue seconde (L2) ou étrangère. Ces éléments de la définition sont alors parmi les concepts-clés de notre étude. Pour nous, le passage d'une langue à une autre, appelé transition linguistique, dans l'enseignement d'autres disciplines mérite une attention particulière surtout en matière d'organisation. Une question se pose. Existe-t-il un ou plusieurs types de transition linguistique ? Nous aurons une réponse appropriée dans le développement du titre suivant en rapport avec les types de transition linguistique.

3.3.2. Types de transition linguistique

Il existe plusieurs types de transition linguistique appliqués dans l'enseignement des Disciplines Non Linguistiques. Ils varient selon les choix des pays par rapport aux contextes linguistiques et socio-culturels. Les plus connus sont la sortie précoce de transition, la sortie à mi-parcours de transition et la sortie tardive de transition. Nous allons les distinguer à partir des résultats issus des recherches sur les langues africaines et l'enseignement multilingue selon Ouane et Glanz (2010) ; Lezouret et Chatry-Komarek (2007).

a) Transition linguistique de sortie précoce

Une transition linguistique de sortie signifie qu'on n'a qu'une langue à la fin de la scolarité. Cette langue est souvent étrangère. La sortie est dite précoce lorsque la durée d'enseignement en langue maternelle se situe entre un et quatre ans. Cette langue peut être la langue familière aux élèves ou celle préférée au cours des jeux. Deux cas de sortie précoce sont alors possibles. Pour le premier cas, la langue maternelle est un outil d'enseignement de deux à trois ans. La langue maternelle cède la place à la langue étrangère à partir de la quatrième année. Ce modèle a d'abord été utilisé dans les pays francophones et lusophones d'Afrique puis dans les pays anglophones du sud de l'Afrique. Pour le second cas, l'enseignement est en langue maternelle ou en première langue de l'élève jusqu'en deuxième ou en troisième année. À partir de la quatrième année, l'enseignement est en langue étrangère avec un programme renforcé de cette langue pour les besoins

disciplinaires. Selon les recherches, la transition de sortie précoce a été qualifiée de « modèle soustractif ». Mais, l'enseignement en langue étrangère n'est pas fait sur toute la scolarité comme on le verra dans « les autres types de transition ». En effet, selon Lezouret et Chatry-Komarek (2007), la durée d'apprentissage de la langue étrangère est courte. Les connaissances des élèves sont encore très superficielles. Ils ne peuvent pas s'en servir efficacement comme un seul médium d'apprentissage.

b) Transition linguistique de sortie à mi-parcours

Au cours d'une transition linguistique de sortie à mi-parcours, la langue maternelle sert d'outil d'enseignement pendant les quatre premières années scolaires. Elle passe le témoin à la langue étrangère dès la cinquième année. À ce moment, la langue maternelle devient à son tour une matière enseignée. Ce modèle a été employée notamment au Burkina Faso de 1976 à 1990, en Afrique du Sud de 1976 à 1995, au Mali et au Burundi encore aujourd'hui. En se référant à la définition, on pourrait croire qu'il n'y a pas de transition linguistique dans ce dispositif. Cette transition linguistique existe bel et bien. Selon Orivel (2016 : 80), ce passage de la langue maternelle à la langue étrangère est « abrupt ». Cette période peut être qualifiée de transitoire car durant l'enseignement en langue maternelle, la langue étrangère est une matière enseignée. Au cours de son apprentissage, les élèves acquièrent des connaissances qui les aideront ultérieurement à suivre les leçons.

c) Transition linguistique de sortie tardive

La transition linguistique de sortie tardive est un modèle d'enseignement en langue maternelle d'une durée de cinq ou de six ans. Pour ce modèle, l'enseignement est en langue maternelle dans une période qui s'étend de six à sept des premières années d'études. À partir de la huitième année, c'est la langue étrangère qui prend la relève. Au Nigeria, c'est la sortie tardive de transition d'une durée de six ans qui a été appliquée. Ce système est aussi reconnu dans certaines régions d'Éthiopie et en Tanzanie avec le kiswahili.

d) Transition linguistique de sortie très tardive

La langue maternelle sert d'enseignement des Disciplines Non Linguistiques pendant huit ans avant de céder la place à la langue étrangère. C'est un modèle qui a particulièrement été appliquée en Éthiopie, en Afrique du Sud, en Namibie de 1955 à 1975 et en Guinée Conakry de 1966 à 1984.

e) Transition linguistique particulière

On peut classer les bilinguismes soustractif et additif dans la catégorie des types de transition linguistique particulière. Pour le bilinguisme soustractif, l'enseignement est en langue étrangère pendant toute la scolarité. Ce bilinguisme peut être appliqué avec un programme renforcé de la langue étrangère comme langue des DNL. Le bilinguisme additif, quant à lui, s'applique de deux manières différentes. D'un côté, l'enseignement est en deux langues. Au départ, la langue maternelle est utilisée pendant les cinq ou les six premières années de scolarité. À partir de la septième année, les langues maternelle et étrangère sont employées en complémentarité. Cette forme de bilinguisme additif a été appliquée au vingtième siècle en Afrique du Sud. Selon des analyses réalisées par Ouane et Glanz (2010), les études africaines, européennes et américaines prouvent que ce modèle est efficace en Afrique contemporaine. De l'autre côté, la langue maternelle est un outil d'enseignement tout au long de la scolarité avec un enseignement poussé de la langue étrangère comme matière. Ce dispositif a été organisé dans l'enseignement en Afrique du Sud avec les locuteurs d'anglais et d'afrikaans à la fois. Les chercheurs affirment que cette forme a donné d'excellents résultats en bilinguisme.

Partant de ces types de transition linguistique, il s'avère nécessaire de décrire comment on peut alterner les langues maternelle et étrangère en leçons des DNL.

3.3.3. Alternance linguistique

L'alternance linguistique dans l'enseignement des DNL est une pratique pédagogique qui permet de faire coexister les langues maternelle et étrangère. Elle est en adéquation avec le curriculum officiel de chaque pays. Ce curriculum privilégie l'alternance des langues selon les contenus, les supports pédagogiques et les activités. Les DNL sont donc exploitées conformément aux unités

didactiques. En d'autres termes, l'alternance des langues pendant les leçons des DNL est une stratégie utilisée pour renforcer les compétences disciplinaires. Elle permet de remédier aux éventuelles difficultés linguistiques. Il est donc mieux de prévoir une alternance linguistique efficace, celle qui favorise la communication entre l'enseignant et les élèves au profit des DNL. En effet, selon les chercheurs en didactique tels que Duverger (2009), Duverger (2007), Duverger et *al.* (2011) et Steffen (2013), il existe fondamentalement trois types d'alternance linguistique qui sont en interrelation. Il s'agit de la macro-alternance, de la micro-alternance et de la méso-alternance.

a) La macro-alternance

Les documents de progression des apprentissages scolaires sont élaborés par niveau d'étude. Ce niveau correspond à une année ou à un cycle d'apprentissage. Un cycle, appelé aussi degré, varie de deux à quatre années d'apprentissage selon les pays. En macro-alternance, l'enseignement peut alors concerner toutes les DNL ou certaines d'entre elles par classe ou par cycle. Selon Duverger (2009 : 95), « dans le cadre d'une discipline donnée, on parle de macro-alternance lorsque, au cours d'une année scolaire, un certain nombre de cours, leçons, constituant une unité didactique, sont enseignés majoritairement soit en L1, soit en L2 ». L1 signifie la première langue. Elle peut être la langue familière ou la langue maternelle. L2, à son tour, veut dire la langue seconde. Elle est souvent la langue étrangère. Concrètement, on sélectionne d'avance les sujets de leçon ou de cours à enseigner dans chacune des deux langues. Selon Steffen et Freytag Lauer (2021 : 5), « la macro-alternance correspond à une alternance programmée au niveau de l'institution ». Au cours de l'année, l'alternance des langues peut alors être observée à travers la répartition des leçons. Ainsi, certains contenus des chapitres entiers peuvent être exploités en langue maternelle et d'autres en langue étrangère. En principe, une des deux langues faisant objet de l'alternance est plus utilisée que l'autre en fonction du sujet de la séance. La macro-alternance est donc prévue à l'avance. Elle est appliquée par deux ou par un seul enseignant. Pour le cas de deux enseignants, lorsque l'un d'entre eux anime des séances de leçon en langue maternelle, l'autre le réalise en langue étrangère ou vice-versa. Au cas où la macro-alternance concerne un seul enseignant, il doit maîtriser les deux langues. C'est cette deuxième situation qui facilite l'organisation dans la mesure où un seul enseignant reste autonome et responsable de la

progression des contenus de sa discipline. Pour le premier scénario, les deux enseignants doivent se concerter régulièrement. En vue d'une bonne concertation, ils devraient être bilingues. Selon les contextes qui déterminent la répartition des leçons en langue maternelle et en langue étrangère pour appliquer la macro-alternance, les principaux critères peuvent être les suivants :

- **Critères d'ordre conceptuel**

Étant donné une discipline, on regarde les concepts pertinents pour être abordés dans une des deux langues. Selon le curriculum officiel et pour un niveau d'étude déterminé, on isole les leçons qui peuvent être dispensées en langue maternelle ou en langue familière lorsqu'on trouve, par exemple, que certains thèmes sont difficiles à traiter en langue étrangère. Il s'agit généralement des thèmes relatifs aux ressources, aux notions ou aux concepts inventés ou illustrés dans l'environnement. On peut ajouter des thèmes liés aux particularités locales ou régionales sur la géographie, l'histoire, la culture et l'économie. Il existe, cependant, des thèmes faciles à exploiter en langue étrangère. Pour ce fait, ils peuvent être exploités majoritairement en langue étrangère.

- **Critères d'ordre méthodologique**

Ce critère est très fréquent dans les disciplines dont le choix de la langue d'enseignement n'entraîne pas de difficultés particulières. En effet, selon Duverger (2009), les enseignants « pourront choisir […] une approche […] pour obtenir chez leurs élèves les constructions conceptuelles visées ».

- **Critères de difficulté**

La difficulté est le critère le plus considéré lors de la répartition des sujets de leçon à exploiter dans le cadre de la micro-alternance. En effet, cette difficulté peut être réelle ou être supposée par les enseignants ou par les concepteurs des manuels scolaires. Ainsi, les sujets de leçons jugés faciles à traiter sont proposés en langue étrangère. Quant aux sujets jugés difficiles, ils sont développés en langue maternelle. Cependant, des critiques ont été formulées à propos de cette répartition. On se demande s'il est pertinent d'introduire en langue maternelle un thème jugé trop difficile par l'enseignant ou par un concepteur. De plus, on sait que la langue maternelle peut

parfois être un obstacle à la conceptualisation. Quoi qu'il en soit, les documents présentés en langues étrangères peuvent aussi être utilisés pour assurer la méso-alternance.

- **Critères de ressources disponibles**

On peut choisir de traiter un thème en langue maternelle ou en langue étrangère selon l'existence ou non d'une ressource. D'une part, ces ressources sont essentiellement des documents écrits et des cassettes audio ou audio-visuelles. Celles-ci peuvent être insuffisantes ou inexistantes dans une des deux langues. On a, d'autre part, des ressources humaines. Ce sont des spécialistes. Chacun d'entre eux est qualifié dans une seule discipline parfois en une ou en plusieurs langues.

En définitive, la macro-alternance n'est pas régulière tout au long de l'année scolaire. Son rythme dépend, entre autres, de l'état du sujet, de la difficulté supposée du thème à aborder, de la méthodologie choisie et des ressources didactiques disponibles.

b) La méso-alternance

Selon Duverger (2007 : 4-5) ; la méso-alternance appelée aussi « alternance séquentielle est une alternance des langues opérée par l'enseignant au cours d'une leçon, de manière raisonnée, réfléchie, volontaire, sous forme de séquences successives […] dans la perspective de favoriser chez les élèves la mise en œuvre des processus d'apprentissage ». En d'autres termes, la méso-alternance est constituée d' « une suite de séquences monolingues plus ou moins longues ». Cela veut dire que certaines séquences peuvent être enseignées en langue maternelle et d'autres en langue étrangère tout en respectant la progression d'une unité didactique. Ainsi, les séquences favorisent l'enrichissement des contenus, l'exploitation des documents en différentes langues et une variété d'entrées méthodologiques (Duverger, 2009). Dans ce contexte, on peut noter qu'une séquence pédagogique est un ensemble de séances de leçons constituées de savoirs et d'activités visant à atteindre un objectif. Selon les propos de Causa cités par Duverger et *al.* (2011 : 61), « lorsque cette alternance linguistique est solidement construite sur le plan pédagogique, elle nous semble la stratégie didactique la plus spécifique de l'enseignement bilingue et surtout la plus féconde, tant sur le plan de la construction des savoirs disciplinaires que sur le plan de l'éducation linguistique ». En plus de ces atouts, la méso-alternance facilite l'acquisition des

concepts disciplinaires. Elle stimule les comportements de concentration, de curiosité, d'attention, de mémorisation et de flexibilité cognitive. Ainsi, une des deux langues, surtout la langue maternelle, est utilisée dans l'organisation d'une unité didactique. Elle est la langue de référence. Elle est par conséquent la langue de communication. Elle est en quelque sorte la langue du discours de l'enseignant. C'est la langue de travail. Le recours à la langue étrangère est aussi prévu. Ce recours dépend des situations et de la discipline. La langue étrangère permet d'apporter des compléments. Elle apparaît dans l'introduction pour montrer l'équivalence avec la langue maternelle. Elle est aussi utilisée dans la conclusion, dans les résumés et dans les synthèses de leçon. C'est cette stratégie qui favorise l'enrichissement linguistique d'une part et qui conduit à l'interculturalité, d'autre part. D'après Steffen et Freytag Lauer (2021 : 5), la méso-alternance « entre en jeu au niveau intermédiaire, entre la planification institutionnelle et l'interaction en classe, la didactisation où l'enseignant porte un choix, entre autres, sur les activités et contenus qu'il proposera aux apprenants et sur la manière de les présenter ». Par ailleurs, il est remarquable que la méso-alternance renforce les compétences linguistiques lorsqu'on varie les matières enseignées en deux langues au cours de la scolarité. Les compétences langagières sont élargies car les répertoires lexicaux, les tournures syntaxiques et les discours des disciplines sont différents.

c) La micro-alternance

Dans une leçon donnée majoritairement en une des deux langues, la micro-alternance permet de recourir ponctuellement et de façon improviste à l'autre langue. Contrairement à la macro-alternance planifiée, structurée d'avance et à la méso-alternance judicieusement pensée pour enrichir les constructions conceptuelles, la micro-alternance est non programmée. D'après Causa cité encore par Duverger et *al.*(2011 : 60), elle fait appel à des situations spontanées remarquables dans les cas ci-après :

> « Des passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre, pendant les cours et leçons. Le changement de langue se situe à l'intérieur d'un même discours ou entre les discours des partenaires de la communication ; par exemple un élève qui ne connaît pas un

mot en L2 passera à la L1 pour poser la question à l'enseignant, ou encore pour être sûr d'être compris, l'enseignant reformule en L1 ce qui vient de dire /sic/ en L2.»

En principe, cette forme d'alternance linguistique apparaît comme naturelle. Elle est donc facile à être appliquée par les enseignants bons bilingues. En effet, le dispositif de micro-alternance le mieux indiqué est celui où un seul enseignant dispense les DNL dans les deux langues. Il existe alors des formes de micro-alternance dont les plus connues sont la micro-alternance de reformulation, celle de type métalinguistique et celle trouvée dans les interactions.

- **La micro-alternance de reformulation**

La micro-alternance de reformulation est liée aux titres, aux notions importantes et au lexique spécifique à la discipline formulée dans les deux langues. Elle exige des explications dans la mesure où les champs sémantiques des termes correspondants ne sont pas identiques dans les deux langues.

- **La micro-alternance de type métalinguistique**

Il existe des enseignants qui ne maîtrisent pas parfaitement la langue dans laquelle ils animent les séances de leçon des DNL. Au cours des explications, ils recourent souvent à la langue maternelle ou à celle à laquelle ils sont familiers pour ne pas interrompre leur animation. Ces cas sont fréquemment vécus par les élèves qui savent que leurs enseignants des DNL ne sont pas ceux de la langue étrangère. La micro-alternance de type métalinguistique permet alors de résoudre les ambiguïtés supposées ou réelles en ajustant ou en gérant les insécurités linguistiques.

- **La micro-alternance dans les interactions**

Cette forme apparaît dans les échanges, lors des questions-réponses, pendant la demande des explications, au cours des dialogues et à travers les commentaires. Elle est donc mise en œuvre par les enseignants et par les élèves. Au cours d'une séance de leçon, la langue dominante dans le discours de l'enseignant peut être celle maternelle ou celle étrangère selon le choix et en fonction du sujet comme on l'a vu avec la macro-alternance. Il est vrai que le principal but d'une leçon

d'une DNL est celui de faire acquérir des savoirs et des concepts appropriés. Lorsque la séance est animée en langue étrangère, il n'y a aucune raison de rejeter une question ou d'interrompre l'élève qui s'exprime en langue maternelle ou familière pour demander des explications complémentaires prétextant qu'il n'a pas utilisé la langue cible. On sait que l'enseignant réagit de cette manière pour inciter l'élève à fournir un effort. On ne peut non plus oublier qu'il est parfois difficile ou même impossible chez certains élèves de poser des questions en langue étrangère. La première raison, c'est quand l'élève est en train d'apprendre des notions nouvelles mobilisant son esprit et son attention (Duverger, 2009). Il pose donc une question pour comprendre. La deuxième raison est liée au problème de concept et de la langue. Quelquefois, la langue étrangère n'est pas encore maîtrisée par l'élève quand elle est en cours d'apprentissage. Il faudrait alors que l'enseignant soit souple, ouvert et flexible. Pour les questions disciplinaires, il est conseillé d'accepter les demandes en langue première ou maternelle. À son tour, l'enseignant, peut les reprendre dans la même langue pour les rendre claires avant de les traduire et de donner la réponse en langue étrangère. Cette procédure est souvent appréciée par les élèves. Quand ils le peuvent, ils finissent d'ailleurs par s'exprimer directement en langue étrangère. Évidemment, l'excès est toujours mauvais. Il faut un dosage. Toujours selon Duverger (2009 : 104), il vaudrait mieux s'exprimer « autant que possible dans la langue cible, autant que nécessaire dans la première langue ».

Ainsi, la macro-alternance, la méso-alternance et la micro-alternance sont intimement liées, c'est-à-dire complémentaires. Gajo (2002) cité par Duverger (2009 : 105) ajoute des précisions. Il souligne « de même que le bilingue n'est pas deux monolingues dans la même personne, l'enseignant des DNL en classe bilingue n'est pas deux enseignants dans la même personne, à savoir un enseignant de discipline doublé d'un enseignant de langue ».

Pour plus d'orientations, le même auteur nous présente un modèle de structure d'une méso-alternance linguistique qui est le suivant :

- **Titre de l'unité didactique**

Le titre se trouve en langue maternelle et en langue étrangère. C'est cela qui montre que la séance de leçon se déroule en deux langues. Dans ce cas, les deux titres ne coïncident pas nécessairement à une traduction littérale. C'est pourquoi ils méritent une minutieuse réflexion. En plus du titre, il faut noter que même les autres supports pédagogiques à l'usage de l'élève devraient être rédigés et illustrés dans les deux langues surtout au niveau de leurs principales parties.

- **Sensibilisation ou activation des connaissances**

Au cours de cette phase, il y a de petits échanges sur ce que les élèves savent ou sont censés savoir à propos de la thématique visée. Les échanges se déroulent en langue maternelle. C'est la langue dans laquelle se sont construites des représentations, des images et des idées qui pourront être remises en cause au fur et à mesure qu'on progresse avec l'unité didactique.

- **Exploitation des supports**

Il est conseillé de procéder à l'alternance entre les deux langues pendant l'exploitation des textes supports, des graphiques, des cartes, des schémas ou des statistiques. Il serait alors mieux de présenter et travailler chaque document dans sa langue originale sans le traduire. Les observations, les expérimentations et les mesures sont pratiquement conduites dans l'une des deux langues. L'essentiel dans cette exploitation, c'est de chercher des complémentarités, des précisions, des ouvertures et des entrées susceptibles de faciliter les apprentissages. Si les conditions le permettent, on pourrait prévoir un répertoire des mots-clés spécifiques en deux langues dans le but d'un enrichissement lexical tant en DNL qu'en langues.

- **Conceptualisation et synthèse**

Les conclusions intermédiaires, les résumés, les théorèmes, les axiomes, les lois, les règles, … et les synthèses seront formulés dans les deux langues tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour plus de commodité, on se réfèrera systématiquement aux manuels conçus en langue maternelle et en langue étrangère. Il faudrait tout simplement éviter la traduction littérale parce que les formes

sont souvent différentes selon les langues. Pour faciliter la conceptualisation et la mémorisation, les deux formulations doivent être claires et précises.

- **Activités, exercices et évaluation**

Les activités, les exercices d'application et les épreuves d'évaluation sont proposés dans les deux langues. Ainsi, les questions fermées, ouvertes ou semi-ouvertes, les énoncés de problèmes sont formulés dans l'une des deux langues. Mais, ces activités et exercices peuvent être proposés selon diverses formes. Par exemple, un enseignant peut poser une question dans une langue et demander aux élèves de répondre dans l'autre langue et inversement. Ce qui est très important, c'est de suivre le programme officiel. Pour faciliter la communication durant les séances des DNL, l'enseignant veillera à la bonne gestion des langues.

Partant des connaissances développées dans ces trois sous-chapitres, on peut passer à la phase de gestion de la transition linguistique. Cette dernière correspond à un processus qui mérite une recherche de stratégies, d'activités et de pratiques pédagogiques appropriées. Ces trois éléments sont donc complémentaires. Ils sont mis en place en fonction des niveaux d'étude, des contextes sociolinguistiques et de la discipline non linguistique à traiter. Seguin (1989 : 8) abonde dans le même sens. D'après lui, les facteurs déterminants sont « le niveau d'enseignement, l'âge des utilisateurs (élèves), le contexte socio-culturel et éventuellement la langue d'enseignement […] ». Au cours des deux sous-chapitres suivants, des exemples concrets à exploiter pendant les séances des DNL seront indiqués. Ces activités seront complétées de la présentation des conditions de réussite de la transition linguistique.

3.4. Activités pédagogiques-types

Les activités à proposer en pratiques de classe pour favoriser la transition linguistique peuvent être classées en trois catégories conformément aux types de français exploités. Pour chaque catégorie d'activités, il est possible de donner des exemples en deux langues en vue d'appliquer l'alternance linguistique comme le préconise Duverger (2007). Ainsi, les cas ci-dessous servent à présenter des modèles d'activités générales appropriées au français de communication, au

français de classe et au français des DNL. Ces activités monolingues seront complétées par des exemples en deux langues.

3.4.1. Activités pour le français de communication

Le français de communication fait appel à une manière de s'exprimer dans la vie courante pour extérioriser des sentiments, des impressions, des désirs et donner une opinion. D'après Mauss (1968 : 8), « […] ses sentiments, on les manifeste aux autres, puisqu'il faut les leur manifester. On se les manifeste à soi en les exprimant aux autres et pour le compte des autres ». On peut donc s'exprimer en continu ou en interaction. Un individu s'exprime en continu lorsqu'il parle seul en s'adressant à quelqu'un ou à un public. Il peut également s'exprimer en interaction au cours d'une conversation, dans un débat ou dans une discussion. Ce sont ces types d'expression qui se réalisent à l'école, à la maison et dans les autres milieux communautaires environnant l'élève. En pratique de classe, l'enseignant peut alors donner des activités pour aider les élèves à s'approprier le langage fréquemment employé dans la vie courante. Ainsi, les cas suivants constituent un modèle non exhaustif extrait d'ouvrages existants mais adaptés pour être en adéquation avec le contexte de cette recherche.

Activité 1. Mettez une croix devant ces propositions selon que vous utilisez « tu » ou « vous » en vous adressant aux personnes indiquées (activité adaptée, tirée de Robbes (2009)**.**

N°	Personnes	Vous	Tu
1	Votre mère		
2	Votre vieille voisine		
3	Le conducteur de bus		
4	Une personne dans un bus		
5	Une vendeuse de fruits		
6	Votre meilleur ami		
7	Un enfant de quatre ans		
8	Votre grand-père		
9	Votre médecin		
10	Le ministre		

Réponses attendues : « Vous » correspond aux numéros 2, 3, 4, 5, 9 et 10 et « Tu » à 1, 6, 7 et 8.

En approche communicative, cette activité est en rapport avec la composante socio-culturelle qui fait appel aux normes de la société. Elle permet alors de familiariser les élèves à l'usage du tutoiement et du vouvoiement selon l'interlocuteur. Par exemple, on emploie le tutoiement en s'adressant à un ami, à un égal ou à un subalterne. En revanche, il est conseillé d'employer le vouvoiement en s'adressant à son supérieur, à une autorité ou à une personne inconnue.

Activité 2. Complétez avec les verbes *être, avoir, aller et faire* en les conjuguant au présent de l'indicatif (activité adaptée, extraite de Callamand et Boulares (1990 : 70).

Lille, le 10 mars 2021

Cher Michel,

Je …. français, je … originaire du nord de la France. J'… une grande famille, nous … six frères et sœurs. J'… treize ans. Je … assez grand. J'… des cheveux bruns. Je … plutôt bon élève. Le dimanche, je … du football, j'adore ce jeu ! J'aime aussi la musique, je … de la guitare. Mon frère aîné … une moto, c'… super, je … souvent avec lui !

Et toi, qui …-tu ? Tout ce que je sais, c'…que tu … italien et que tu habites à Milan. …-ce que tu … des frères ? …-ce que tu …. du sport ? Où …-tu en vacances ?

Écris-moi vite.

À bientôt.

Tristan

Cette activité correspond au choix des verbes appropriés au cours d'une présentation individuelle. Le travail peut être organisé à l'oral ou par écrit. Dans le cadre du renforcement de l'apprentissage du français, l'élève s'habitue à la conjugaison des verbes aux temps et modes convenables durant la communication quotidienne. Le contexte du message ne peut empêcher aux élèves de remplacer les pointillés par la conjugaison des verbes appropriés. D'ailleurs, c'est un modèle d'activité que l'enseignant peut modifier selon la situation de sa classe.

Activité 3. Faites des phrases en reliant par des flèches les éléments de la première colonne à ceux de la deuxième, comme dans l'exemple (adapté, extrait de Callamand et Boulares (1990 : 81-82)**.**

1. Le gouvernement	a. prenez l'avion ?
2. Les chauffeurs-mécaniciens	b. descend par l'ascenseur.
3. Est-ce que tu	c. Craint une crise monétaire.
4. Les discothécaires	d. se plaignent du bruit.
5. Vous	e. donne beaucoup de lait.
6. Michel et moi	f. réponds à ses lettres ?
7. Nos voisins	g. croyez ?
8. Sa vache	h. conduisent vite.
9. Quand est-ce que vous	i. lisons un roman de Maupassant.
10. On	j. mettent les radios trop fort.

Activité 4. Associez chaque phrase de la colonne A à celle de B pour constituer une suite cohérente et grammaticalement correcte (Destote-Genon et *al.*, 2005 : 12)

1. Il continue	a. les chaises, il pleut.
2. Ils sont revenus	b. d'une chambre sans douche.
3. Rentrez	c. à se marier.
4. Cela dépendra	d. à pleuvoir.
5. Pour une nuit, ils se contenteront	e. à le convaincre ?
6. Depuis quelque temps elle songeait	f. plus tôt que prévu.
7. Nous envisageons	g. l'heure de départ.
8. Avez-vous réussi	h. de rester un jour de plus.
9. Ils ont convaincu leur ami	i. de passer notre retraite à Paris.
10. Elles attendent	j. de l'heure du départ.

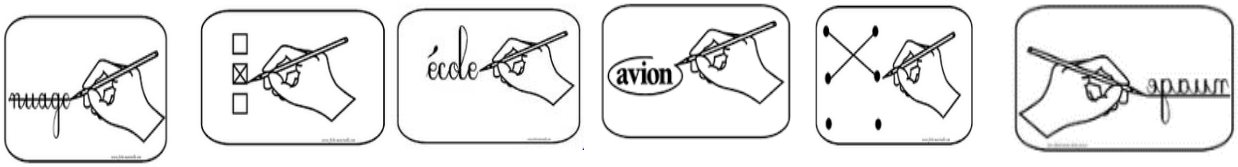
Les activités 3 et 4 peuvent servir au renforcement de l'entraînement à la formulation des phrases. Ces dernières doivent avoir du sens. L'élève s'habitue alors à produire une phrase complète à partir d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Ces phrases sont alors variées selon

leurs types et les situations de communication. De plus, l'activité incite l'élève à distinguer les personnes et les formes des verbes.

3.4.2. Activités pour le français de la classe

Le français de classe est très utile dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il facilite la communication entre l'enseignant et les élèves. Dans cette optique, l'enseignant entraîne les élèves à bien utiliser le français en pratiques de classe. Il peut alors créer des stratégies pour inciter les élèves à prendre régulièrement la parole pendant les séances de leçons. L'un des moyens le plus fondamental, c'est de prévoir des activités susceptibles d'amener les élèves à se familiariser avec le discours de classe qu'ils auront l'habitude d'entendre en classe. En guise de piste de réflexion, on peut se référer aux exemples[4] suivants :

Activité 1. Écrivez les mots « relier », « barrer », « souligner », « entourer » et « écrire » à côté des images correspondantes.



Dans cette activité, on veut que l'élève distingue les consignes fréquemment utilisées en classe.

Activité 2. Qui parle ? Un élève ou un enseignant ? Réponds en cochant la bonne case.

- Dépêchez-vous ! Plus que cinq minutes… ☐ Élève ☐ Enseignant
- Pourquoi j'ai eu 3/10 ? ☐ Élève ☐ Enseignant
- Vous ferez les exercices 5 et 6 la semaine prochaine. ☐ Élève ☐ Enseignant
- Encore vingt copies à corriger avant de rentrer. ☐ Élève ☐ Enseignant

[4] Les activités 1, 2,3, 4,5 et 8 sont tirées du module de formation des concepteurs des manuels scolaires de l'École Fondamentale au Burundi. Il est intitulé « *Enseigner le/en français en contexte plurilingue au Burundi* », Bujumbura, janvier, 2015. Il a été utilisé par Pierre Yves Roux, un responsable de l'unité Expertise et qualité, Département langue française, Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Il a produit plusieurs modules de formation pédagogique sur le français et les DNL.

- Sur quoi allez-vous nous interroger ? ☐ Élève ☐ Enseignant

Activité 3. Qui parle ? L'élève ou l'enseignant ? Encercle ce que dit l'enseignant.

1) - Je peux sortir ?
   - Oui, mais dépêche-toi…
2) - Et votre équerre ? Elle est où ?
   - Je l'ai oubliée à la maison ….
3) - Vous avez terminé ?
   - Non, pas encore ….
4) - Je ne vois pas bien au tableau.
   - Viens ici !
5) - Qui est Louise ?
   - C'est moi.

Activité 4. Qui est l'enseignant dans les échanges ci-dessous ? Entoure ce qu'il dit.

1) - Tu as vu quelle heure il est ?
   - Il n'y avait pas de bus.
2) - Vous êtes sûre d'avoir tout compris ?
   - Oui, oui… Tout à fait certaine…
3) - Vous pouvez m'expliquez cette leçon.
   - Je n'ai pas le temps aujourd'hui. Demain…
4) - Arrêtez de copier sur votre voisin !
   - Mais, je ne copie pas !...
5) - Je peux rendre mon devoir ?
   - C'est trop tard. C'était pour hier…
6) - On a déjà fait cet exercice…
   - Eh bien refaites-le !
7) - Oui, ça y est ; c'est fini. Si vous avez des questions…
   - Votre exposé est terminé ?
8) - ?...

- Qu'est-ce qu'il y a ? Vous avez perdu votre langue ?

9) - On n'aura jamais le temps de tout faire !

- Mais si, mais si… Vous verrez : pages 45 à 48.

Activité 5. Qui parle ? L'élève ou l'enseignant ? Mettez des croix dans les colonnes correspondantes puis imaginez des situations où ces phrases sont dites et écrivez-les.

Phrases dites	**Enseignant**	**Élève**	**Situation possible**
1. Répète. Je n'ai pas compris la fin de ta phrase.			
2. Je peux sortir, s'il vous plaît ?			
3. Parallèle, comment ça s'écrit ?			
4. Tu diras à tes parents de venir me voir.			
5. Il vous reste vingt minutes.			
6. Vous apprendrez ça l'année prochaine.			
7. Je n'ai pas eu le temps de terminer.			
8. C'est totalement faux. C'est nul !			
9. Tiens, porte ce livre dans la classe d'à côté.			
10. Viens m'expliquer ça au tableau.			

Activité 6. Où peut-on entendre ces phrases, en classe ou ailleurs ? Qui les dit ? Mettez des croix dans ces cases pour répondre à la question.

J'entends…	**En classe**		**Autre personne**
	Enseignant	**Élève**	
Répondez, s'il vous plaît.			
Un croissant, s'il vous plaît.			
Ouvrez votre livre.			
Venez manger.			
Je voudrais voir un médecin.			
Regardez au tableau.			
Je vous aime.			
Continuez, s'il vous plaît.			
Taisez-vous, s'il vous plaît.			
Répétez.			
Excusez-moi, où sont vos toilettes ?			
Parlez plus fort s'il vous plaît.			
Ecoutez.			
Je ne sais pas.			
Ecrivez.			
J'ai un problème.			
Je ne comprends pas.			

J'entends…	**En classe**		**Autre personne**
Lisez à la page six.			

Extrait des *Outils pour le français langue seconde au lycée* (Robbes, 2009).

Activité 7. Comme dans l'exemple, produisez pour chacune des phrases ci-dessous une série de trois questions qu'on peut poser.

Exemple. Le roi Mwezi Gisabo a signé le traité de Kiganda en 1903.

Question 1. Qui est Mwezi Gisabo ?

Question 2. Quand a eu lieu la signature du traité de Kiganda ?

Question 3. Qu'a fait le roi Mwezi Gisabo en 1903 ?

1) Les examens du premier trimestre commenceront la semaine prochaine.

   Question 1. ……

   Question 2 ……

   Question 3. ……..

2) Faites ce travail en groupes de six élèves chacun.

   Question 1. ……

   Question 2 ……

   Question 3. ……..

3) Prenez vos livres et faites individuellement les exercices 3 ; 4 ; 5 et 6. Vous avez 20 min.

   Question 1. ……

   Question 2 ……

   Question 3. ……..

4) À l'école, le port de l'uniforme est obligatoire.

   Question 1. ……

   Question 2 ……

   Question 3. ……..

5) Aucun élève n'a le droit de s'absenter en classe.

   Question 1. ……

   Question 2 ……

   Question 3. ……..

Activité 8. Que peuvent dire les personnes dans les situations suivantes ?

1) Un enseignant vient de distribuer des documents. Un élève n'en a pas reçu. Que peut-il dire ?

   Réponse : …….

2) L'évaluation se termine à 10h. Il est 9h 55 min. Que peut dire l'enseignant ?

   Réponse : ……

3) C'est l'heure. L'enseignant ramasse les copies. Un élève n'avait pas encore terminé. Que peut-il dire ?

   Réponse : ……

4) L'enseignant remet les copies. Deux élèves assis côte à côte ont rendu le même devoir. Que peut dire l'enseignant ?

   Réponse : ……

5) Que peuvent dire ces élèves de la quatrième situation pour se défendre ?

   Réponse : ……

6) Un élève s'est absenté pendant une semaine. L'enseignant l'interroge sur un sujet qu'il n'a pas étudié. Que peut répondre cet élève ?

   Réponse : ……

7) Un élève arrive en retard et va s'asseoir sans rien dire. Que peut dire l'enseignant ?

   Réponse : ……

8) C'est la saison sèche. Il fait chaud dans la salle de classe. Que peuvent dire les élèves ?

   Réponse : ……

9) Un élève doit quitter la classe car il a rendez-vous chez le médecin. Que peut-il dire à l'enseignant ?

   Réponse : ……

10) Un élève a d'habitude de mauvaises notes. Cette fois-ci son travail est parfait. Que peut lui dire l'enseignant ?

    Réponse : ……

Dans ces activités, le but est de familiariser les élèves au langage de classe. Ils s'entraînent à distinguer le discours de l'enseignant de celui des élèves. C'est aussi une occasion d'aider les élèves à retenir certaines expressions qu'ils peuvent utiliser en cas de besoin. Il s'agit des activités élaborées sur base des situations qui se présentent souvent en classe. Au numéro 6, on propose une activité de discrimination entre le langage de classe et celui d'ailleurs. On invite alors l'élève à dissocier les cas en signalant les propos de l'enseignant, ceux de l'élève et ceux d'une autre personne. Au cours de ce travail, l'élève peut méditer sur ce qu'on peut ou ne pas dire en classe. Dans la septième activité, l'enseignant donne aussi une opportunité aux élèves pour s'entraîner à poser des questions à partir d'une situation donnée. Comme le souligne Zakhartchouk (2004 : 76), on peut aussi leur proposer des réponses et les inviter à imaginer les question appropriées. Il précise les avantages de ce genre d'activité en ces propos :

> « Cette activité qui consiste à demander aux élèves d'adopter une démarche inhabituelle, à savoir trouver la question à partir de la réponse, développe à la fois des capacités cognitives (il s'agit de se mettre à la place de l'autre, pour mieux comprendre ses intentions et revenir ensuite mieux armé à « sa » place de lecteur de consignes) et linguistiques (nécessité d'une formulation adéquate). Les élèves en difficulté ont souvent du mal à entrer dans cette démarche. Cela nécessite un accompagnement plus grand pour ceux-ci, une attention moins grande aux problèmes de formulation, cela ne doit surtout pas conduire au renoncement. »

Avec la huitième activité, les élèves s'entraînent à se justifier, à s'excuser ou à demander des précisions selon les circonstances.

Activité 9. Par groupe, préparez et jouez les situations ci-dessous décrites[5].

Situation 1. Un enseignant et un élève

L'enseignant rend des devoirs. Un élève qui pensait avoir réussi se retrouve avec une mauvaise note. Il se plaint auprès de l'enseignant. Ce dernier justifie la note qu'il lui a donnée.

Situation 2. Un élève, un professeur d'Éducation Physique et une infirmière

Pendant la leçon d'Éducation Physique, un élève fait semblant de se blesser. L'enseignant l'envoie à l'infirmerie. L'infirmière constate que l'élève n'a rien et le renvoie en classe. L'élève doit alors s'expliquer auprès de son enseignant.

Situation 3. Un enseignant, un élève et son père

L'enseignant convoque le père d'un élève très indiscipliné. L'enseignant explique la situation au père qui prend tout d'abord la défense de son fils avant de changer d'avis.

Situation 4. Deux élèves et leur enseignant

Il fait très chaud. Deux élèves sur le chemin de l'école décident de s'arrêter dans un bar pour se rafraîchir. Le temps passe et ils arrivent en retard en classe. L'enseignant leur demande des explications et ils inventent une excuse. Pendant la leçon, ils sont pris d'une « envie pressante » et demandent à sortir. Le professeur peut accepter ou refuser.

Cette activité concerne des situations qui arrivent quelquefois en classe. Ce ne sont que des prétextes d'entraînement que l'enseignant invente. Les élèves doivent alors se les approprier pour préparer des répliques pertinentes puis faire des simulations devant l'enseignant et leurs camarades de classe. Au cours de la simulation, l'enseignant et les autres élèves notent les erreurs constatées pour les corriger après la présentation. C'est dans ce cadre que les élèves s'entraînent à s'exprimer oralement en français.

3.4.3. Activités pour le français des disciplines non linguistiques

Pour faciliter la compréhension des DNL, l'enseignant devrait prévoir des activités en rapport avec la langue dans laquelle elles sont exploitées en pratique de classe. D'ailleurs, nous avons déjà noté dans le chapitre précédent que l'enseignant des disciplines non linguistiques est aussi

[5] Pierre Yves Roux, *Enseigner le/en français en contexte plurilingue au Burundi*, Bujumbura, janvier, 2015, p. 39

un enseignant de langue. Selon les spécialistes, nous avons aussi signalé que le problème des élèves concerne le vocabulaire des DNL. Il est vrai que le lexique spécifique joue un grand rôle dans l'acquisition des connaissances scientifiques. Mais, il n'est pas la seule source de leurs difficultés d'apprentissage. Les élèves ont en outre besoin d'être initiés aux différents discours des disciplines prévues sur le programme afin de mieux s'approprier les contenus-matières sans difficultés. La compréhension des discours des DNL facilite l'appropriation des connaissances. Au cas où il assure seul toutes les leçons en une classe, l'enseignant doit adapter son langage en fonction de chaque discipline car chacune correspond à un discours approprié. C'est ce que nous révèle Cavalli à travers l'ouvrage de Fleury et *al.* (2014 : 70) dans les propos suivants :

> « Il y a une langue appropriée aux objets disciplinaires et chaque discipline a ses propres objets, phénomènes, événements et processus à décrire, à analyser dans leurs composantes, à recomposer dans leur unité. Il ne s'agit pas seulement de lexique, comme souvent même les enseignants expérimentés l'imaginent […] Ce sont, en effet, plutôt des genres discursifs spécifiques à chaque discipline. On ne parle pas de la même façon d'un processus historique ou d'un théorème de mathématique. »

Comme on le remarque dans cet extrait, chaque discipline exige un langage spécifique. D'une façon ou d'une autre, les élèves doivent s'habituer aux discours des différentes disciplines. Au départ, ils devraient avoir eu des occasions de se familiariser aux expressions couramment utilisées dans les DNL. Toujours selon Fleury et *al.*(2014:75-76), « dans la plupart des disciplines, il est demandé à l'élève de décrire ce qu'il fait, ce qu'il voit […] on peut apprendre à décrire, soit à comprendre des descriptions, soit à en produire soi-même dans le cadre des activités scolaires ».

Le langage des DNL occupe donc une place de choix tant du côté de l'enseignant que de celui de l'élève. Ce dernier en a toujours besoin pour défendre ses productions. Le langage approprié aux DNL est souvent remarquable à travers des explications ou pendant la présentation des résultats d'une activité réalisée. L'explication dépend de la compréhension du message donné. Cependant, il existe des élèves qui ont des problèmes en rapport avec la compréhension des énoncés et des

consignes des DNL. Ils méritent des activités d'entraînement en la matière. Nous allons donc présenter des exemples-types d'activités susceptibles de remédier aux difficultés éprouvées par les élèves en séances des DNL. Ces activités devraient être proposées dans les leçons de Français ou en dehors des séances de classe, en cas de besoin.

Activité 1. Recopie le texte suivant et entoure les mots qui désignent le libraire[6].

Un libraire a commandé des cahiers pour la rentrée scolaire. Son magasin se trouve dans la même rue que l'école. Il a 250 cahiers à petits carreaux et 120 cahiers à grands carreaux. Céline lui achète 10 cahiers et 3 stylos. Combien lui reste-t-il de cahiers ?

Réponses attendues : Les mots à entourer qui désignent le libraire sont *Son, il, lui* (deux fois).

Activité 2. Voici un énoncé de problème (même ressource que pour l'activité n° 1) :
Sami a 50 petites voitures. Il en achète encore 8. Maintenant, combien en a-t-il ?

Recopie cet énoncé et souligne en bleu les mots qui, dans le texte, parlent de Sami. Souligne en rouge les mots qui, dans le texte, parlent des petites voitures.

Réponses attendues : Le mot désignant Sami à souligner en bleu est « *il »* (deux fois) tandis que le mot parlant des petites voitures à souligner en rouge est « en » (deux fois).

Activité 3. Recopie les phrases en remplaçant lorsque c'est possible les prénoms par des pronoms (même ressource que pour les activités n° 1 et 2 mais les prénoms ont été remplacés par ceux qui n'entraînent pas de doute sur le genre)**.**

1) Pascal a fait des économies. Pascal a maintenant 3000 francs.
2) Générose a acheté des habits chez M. Maïga. Générose lit sur la note de Générose le prix que Générose doit payer.
3) Claver a ramassé des mangues. Claver donne 20 kg de mangues au voisin de Claver. Maintenant, il reste à Claver10 kg de mangues.

[6] Extrait du module de formation de Pierre-Yves Roux sur *la Transition linguistique au Niger*. *Des langues nationales au français langue d'enseignement*, janvier-février, 2018

Réponses attendues :

1) Pascal a fait des économies. **Il** a maintenant 3000 francs.
2) Générose a acheté des habits chez M. Maïga. **Elle** lit sur **sa** note le prix qu'**elle** doit payer.
3) Claver a ramassé des mangues. **Il** donne 20 kg de mangues **à son** voisin. Maintenant, il **lui** reste 10 kg de mangues.

Cette activité est l'inverse des deux précédentes. Pour les deux premières, le but était de vérifier si les élèves parviennent à retrouver les mots que les pronoms remplacent tandis que la troisième les amène à s'habituer à substituer les prénoms par des pronoms. Ces activités sont complémentaires. Elles aident les élèves à retrouver le sens des énoncés mathématiques contenant des pronoms. Pour éviter la répétition, l'enseignant demande à l'élève de remplacer les prénoms par des pronoms qui conviennent. Cette substitution incite l'élève à puiser les éléments de réponses à travers les leçons de Français. Il s'agit d'une tâche qui s'inscrit dans le contexte annoncé par Zakhartchouk (2000 : 78) car, selon lui, « les consignes scolaires peuvent […] devenir des objets de travail grammatical et trouver toute leur place dans l'étude de l'injonction, y compris lorsqu'elle se présente sous la forme interrogative ». En d'autres termes, c'est dans les acquis de la grammaire que l'élève pourra puiser la réponse à la question. En conséquence, l'activité lui permet de s'habituer aux énoncés des problèmes qu'il rencontre régulièrement dans les leçons de Mathématiques.

Activité 4. Formule quatre exemples de questions et de réponses pour l'énoncé suivant ? (Thévenet et *al.* (1986 : 38)

Pendant la récréation, Éric, Barnabé, Emilie et Sophie jouent aux billes avec des camarades. Au début du jeu, Éric a 8 billes, Barnabé a 12 billes, Emilie 10 billes et Sophie 22 billes. Ils ont gagné 5 billes chacun.

Réponses possibles :

1) Combien de billes les quatre enfants avaient-ils ensemble au début du jeu ?
   → Au début du jeu, les quatre enfants avaient ensemble 52 billes.
2) Quel enfant a le plus de billes ?
   → L'enfant qui a le plus de billes, c'est Sophie.

3) Qui a peu de billes ?
   → C'est Éric qui a peu de billes.
4) Combien de billes les quatre enfants ont-ils après le jeu ?
   → Après le jeu, les quatre enfants ont 72 billes.

Dans cette activité, le but est d'entraîner les élèves à se familiariser avec les consignes qui accompagnent les énoncés mathématiques. En effet, la compréhension d'une consigne est un pas très important vers la résolution des problèmes de mathématiques. Malheureusement, la plupart des élèves échouent parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande dans un problème. Il existe plusieurs stratégies pour travailler sur les consignes. Dans cet exemple, on donne des énoncés de problème puis on demande aux élèves de formuler les consignes possibles et à s'exercer à formules des phrases-réponses. Pour Zakhartchouk (2004 : 76), ce travail est très enrichissant comme il l'indique à travers le passage suivant :

> « Mettre les élèves en position d'inventer eux-mêmes des consignes va dans le sens d'écrire pour lire ou d'être producteur pour être meilleur récepteur. Il ne s'agit pas de se livrer à cette activité sans préparation. Des critères doivent être trouvés ou retrouvés avant de se lancer dans la fabrication de consignes. Mais dans cet exercice qui peut prendre des formes ludiques (comme ces tournois de lecture internes à la classe où les élèves en groupes inventent des questions pour leurs camarades), les élèves peuvent mieux percevoir le sens de ces consignes, les compétences qu'elles mettent en œuvre. »

Cette formulation des consignes aux énoncés des problèmes et des phrases-réponse appropriées est une occasion d'impliquer les élèves à réfléchir sur le genre de questions possibles. Selon l'initiative de l'enseignant, l'activité peut se faire individuellement ou en groupes sous forme ludique. C'est un véritable travail pouvant favoriser la créativité des élèves. La préparation de cette activité par les élèves est suivie d'échanges qui renforcent leurs compétences linguistiques.

Activité 5. Quelle est la consigne contenue dans le problème suivant ?(République du Burundi, MEBSEMFPA, 2011)

Un marchand achète, un jour, 50 litres d'huile de palme à 1200F le litre, et, le lendemain, 20 litres d'huile à 1500 F le litre. Il met toute l'huile dans un tonneau. Calcule le prix moyen d'un litre d'huile.

Dans cette activité, on propose aux élèves un énoncé de problème contenant une consigne et on leur demande de relever cette dernière. Pour la repérer, il faut que l'élève soit capable de comprendre les termes utilisés. L'enseignant doit alors veiller à les exploiter au fur et à mesure qu'ils se présentent. Fleury et *al.* (2014 : 72) nous appuient car ils affirment que « le vocabulaire des consignes mérite d'être travaillé avec les élèves pour les aider à progresser. Certains mots tout à fait courants dans le langage social changent de sens dans le jargon scolaire ».

Activité 6. Associez chacun des mots à sa « famille » en le reliant par une flèche[7].

Famille		**Mots**
La longueur		la taille
		une minute
		une masse
		un jour
Le poids		une heure
		la distance
		une seconde
		la hauteur
		un gramme
La durée		un mètre

Réponses attendues

1) Les mots en rapport avec la longueur : *la taille, la distance, la hauteur, un mètre*
2) Les mots liés au poids : *une masse, un gramme*
3) Les mots relatifs à la durée : *une minute, un jour, une heure, une seconde*

[7] *op. cit. mais adapté*

Cette activité amène les élèves à distinguer les notions de masse, de poids et de la durée à partir des mots à classer dans ces trois catégories. L'élève doit aussi respecter la consigne en répondant avec des flèches. C'est un exercice d'appariement. Cet exercice consiste à renforcer leur bagage lexical. De cette manière, les élèves s'habituent à la compréhension du langage couramment utilisé en mathématiques. C'est aussi une des stratégies utilisées par l'enseignant en vue de remédier aux erreurs de confusion observées chez les élèves lors des exercices d'opérations sur les mesures de poids et de longueur.

Activité 7. Lisez attentivement les énoncés du tableau suivant et dites s'il y a addition ou soustraction en mettant les symboles (+) ou (-) devant chacun d'entre eux (même source qu'en activité 5)

Situation de départ	**Evénement**	**+ ou -**
Stéphanie avait 125 œufs.	Ses enfants ont mangé 15 œufs.	
Paul mesurait 1,5 m à Noël.	Il a grandi de 8 cm, un mois plus tard.	
Simon avait 20 000F.	Il vient de dépenser 4 000F au cafétéria.	
Mon frère avait ramassé 5 mangues.	Maman lui donne trois mangues.	
Il y avait 20 morceaux de craie dans la boîte.	Il reste 14 morceaux de craie.	
Papa a planté 15 arbres hier.	Il a planté 14 arbres aujourd'hui.	

Cette activité permet de faire distinguer l'addition de la soustraction à partir des énoncés. Elle peut être donnée aux élèves en fonction de leur niveau d'étude. Elle peut aussi être une étape de l'exploitation d'un énoncé de mathématiques pendant une séance de leçon avant la résolution. C'est une activité sur la compréhension des énoncés mathématiques mais qui incite aussi au bon usage des symboles d'addition et de soustraction.

Activité 8. Remettez en ordre les propositions suivantes pour retrouver le sens du texte. (même source que pour les activités n° 5 et 6 mais adaptées)

a) - à 8h et marche
   - pour se rendre à son bureau.
   - pendant 15 minutes
   - À quelle heure arrive-t-elle ?
   - Madame Mugisha part de chez elle

b) - Est-ce possible ?
- Elisabeth possède
- Elle veut acheter 4 pains à
- 1000F chacun.
- 3500F.

Activité 9. Complétez la carte à partir des consignes suivantes (Roux, 2019) **:**

1) Coloriez la France en rouge.
2) Au sud de la France se trouve l'Espagne. Vous la coloriez en jaune.
3) À l'ouest de l'Espagne il y a le Portugal. Vous le coloriez en bleu.
4) L'île au nord de la France est la Grande-Bretagne. Coloriez-la en vert.
5) Coloriez en vert aussi l'Italie, le pays en forme de botte, au sud-est de la France.
6) Le pays qui a une frontière avec la France et l'Italie est la Suisse. Laissez-le en blanc.
7) Au nord de la Suisse on trouve l'Allemagne. Coloriez-la en jaune.
8) La mer qui se situe au sud de la France est la méditerranée. À l'ouest, c'est l'océan Atlantique.

Carte d'Europe à compléter



Figure 2. Carte d'Europe

Dans cette activité, il faut d'abord savoir distinguer le vocabulaire en rapport avec la localisation dans l'espace en utilisant correctement les mots liés aux points cardinaux comme au sud, au nord, à l'ouest, sud-est, etc. La distinction des noms des couleurs est aussi nécessaire pour bien réaliser cette activité. En plus, il faut comprendre le sens du verbe « colorier » qui est utilisé dans la consigne. Elle est la base du travail à réaliser pour marquer la distinction entre les pays indiqués. Mais, pour plus d'orientation, on peut montrer la France car c'est elle qui a été considérée comme un point de repère. Ce travail renforce aussi le sens d'observation d'une carte.

Activité 10. Imaginez et écrivez la consigne pour chacune des séries ci-dessous (Roux, 2019)**.**

1. . . . . .

France - Espagne - Kenya - Angleterre - Maroc - Congo - Suisse - Chine - Cameroun

2. . . . . .

Londres est la capitale de …… ; Rome est la capitale de …….

Madrid est la capitale de …… ; Berlin est la capitale de …….

3. . . . . .

a. Amérique / Christophe Colomb / découvrir → Christophe Colomb a découvert l'Amérique.

b. La Joconde / Léonard de Vinci / peindre → Léonard de Vinci a peint la Joconde.

Pour proposer des consignes pertinentes, les élèves doivent d'abord analyser les réponses. Ensuite, ils réfléchissent sur les contextes possibles tout en essayant de se rappeler dans quelles disciplines ils ont vus les notions contenues dans cette activité. Après ces étapes, ils se mettent enfin à formuler des questions en se mettant à la place de l'enseignant.

3.4.4. Activités bilingues

Pour plus d'éclaircissement, nous allons présenter quelques cas d'activités bilingues. Elles sont en français et traduites en kirundi. Elles servent à illustrer la théorique développée au troisième chapitre. Cependant, le français et le kirundi peuvent être remplacés, selon les contextes, par deux autres langues dont l'une est maternelle et l'autre étrangère. Les activités bilingues n'ont pas été abondamment produites. Pour ce faire, nous nous inspirerons d'extraits de module de formation sur la *transition linguistique des langues nationales au français langue d'enseignement au Niger*.

Activité 1. Écris les nombres en chiffres, en lettres en kirundi à gauche et en français à droite (Andika ibitigiri mu biharuro wongere ivyandike mu ndome mu rurimi rw'ikirundi i bubamfu, mu rurimi rw'igifaransa i buryo).

mu kirundi	**nombre igitigiri**	**en français**
Cumi na bibiri	12	……
Amajana ane na bine	404	……
……	……	Huit mille
……	345	……..
……	21	……..
……	…….	Soixante-dix

Activité 2. Retrouvez dans la grille suivante quatre nombres écrits en kirundi et huit nombres en français (Rondere mu nyubako ikwirikira amazina y'ibiharuro ane yanditswe mu majambo y'ikirundi hamwe n'ayanditswe mu gifaransa).

Q	U	A	R	A	N	T	E
U	Z	E	R	O	E	R	I
A		H		N	U	O	N
T				Z	F	I	D
R				E	C	S	W
E			D	E	U	X	I
S	I	X	K	I	M	W	E
M	U	N	A	N	I	U	N

Écrivez-les en nombres et en chiffres dans le tableau en-dessous (Andike ayo mazina mu biharuro no mu ndome mu twumba dukwirikira).

Mu kirundi		**En français**	
Mu biharuro	*Mu ndome*	*En nombre*	*En lettres*

Activité 3. Lisez silencieusement le texte suivant puis réponds aux questions en-dessous[8]**.**

Notre commune se développe (République du Burundi, MEBSEMFPA, 2010)

Notre commune est l'une des rares qui n'ont pas connu les problèmes de guerre. En effet, toute la population vit paisiblement chez elle. Elle vaque tranquillement aux travaux de champs et d'élevage. Sa population mange à sa faim. Toutes les écoles fonctionnent également comme il faut et sont bien équipées. La population bénéficie des soins de santé. Les centres commerciaux et les centres de négoce sont prospères. Les taxes communales sont régulièrement payées. Tout cela a été possible parce qu'il y a la paix.

Questions de réflexion

1) Qu'est-ce qui montre que notre commune n'a pas connu la guerre ?
2) Quel rapport y a-t-il entre la paix et le développement ?
3) Que ferais-tu pour sauvegarder la paix dans ton milieu ?

Pour cette activité, le texte-support est en français. Elle est proposée pour montrer la possibilité de procéder par une médiation linguistique dans le cadre du bilinguisme. Par médiation linguistique il faut comprendre une activité communicative dans l'enseignement des langues étrangères […] où le médiateur joue le rôle d'intermédiaire (à l'oral ou à l'écrit) entre différents interlocuteurs qui ne parlent pas la même langue (Biedermann, 2014). Ainsi, l'enseignant peut présenter ce support, le commenter et poser des questions en langue nationale. À leur tour, les élèves peuvent répondre dans la même langue.

On peut aussi proposer une activité similaire où le texte-support est en kirundi. Dans ce cas, pour appliquer la médiation linguistique, sa présentation, le commentaire, les questions et les réponses seront en français. Cette médiation linguistique a l'avantage de favoriser la communication et permet de vérifier le degré de compréhension. Cette activité pourrait être formulée comme suit en traduisant la précédente en langue maternelle :

Some mu gacerere agasomwa gakwirikira muce mwishura ibibazo biri munsi yako.

[8] **Formation Civique et Humaine**, Livre de l'élève 5e et 6e, Bujumbura, septembre, 2010, p. 31

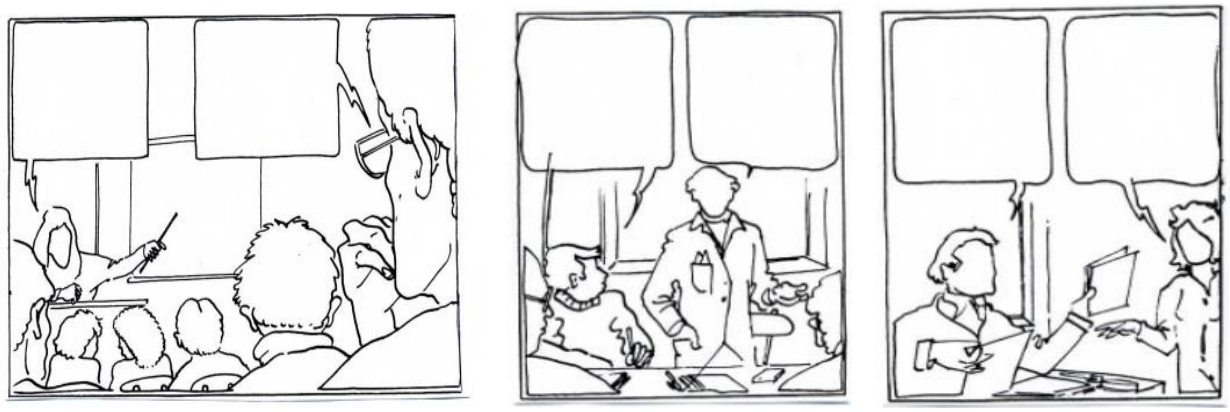
Ikomine yacu irateye imbere

Ikomine yacu iri muri nke zitagize ibibazo biturutse ku ntambara. Mbere, abantu bose bibereye mu mahoro. Abenegihugu bariko bararangura ibikorwa vy'uburimyi n'ubworozi ata wandya wangura. Barafungura, bagahaga. Amashure yose ameze neza. Abakeneye kwivuza bararonka imiti. Amasoko n'ubuguriro vyifashe neza. Amatagisi ya komine aratangwa. Ivyo vyose bigenda neza kubera hari amahoro.

Ibibazo

1) Ni ibiki vyerekana ko ikomine yacu itagiye mu ntambara ?
2) Ni irihe sano riri hagati y'amahoro n'iterambere ?
3) Wokora iki kugira utsimbataze amahoro aho uherereye ?

Activité 4. Propose ce que peuvent dire les personnages dans ces trois situations[9] ?



Dans cette activité, il est possible de recourir à deux langues. Par exemple, l'enseignant pose la question en français. S'il constate que les élèves ne comprennent pas la consigne, il la reformule en kirundi. La compréhension de la consigne est suivie par la production orale à partir de l'observation des images données. Après l'invention mentale, les élèves s'expriment en donnant des répliques appropriées pour constituer une histoire. Ce travail favorise alors l'imagination et la créativité des élèves. C'est à cette occasion que l'enseignant remarque des difficultés linguistiques des élèves. En vue d'inciter tous les élèves à prendre la parole, l'enseignant leur permet d'utiliser la langue maternelle ou étrangère selon leur préférence. Pour ceux qui proposent

[9] Extrait adapté du module de formation sur *la Transition linguistique au Niger*. *Des langues nationales au français langue d'enseignement*, janvier-février, 2018

les répliques des personnages en kirundi, leurs propos sont traduits en français par les autres élèves de la classe. L'enseignant intervient en dernier lieu pour faire reproduire les répliques dans un bon français.

Activité 5. Retrouvez dans cette grille les noms de couleur en français et leurs équivalents en kirundi (Nimutore muri ico kibariko amazina yerekana amabara mu gifaransa n'ayerekana amabara bijanye mu kirundi).

U	M	U	H	O	N	D	O	I	B
					O			I	L
J	A	U	N	E	I			R	A
					R			Y	N
				R	O	U	G	E	C
I	R	Y	I	R	A	B	U	R	A
I	R	I	T	U	K	U	R	A	

Mettez vos réponses dans le tableau suivant (Shire inyishu zanyu mu nyubako ikwirikira) :

Les noms des couleurs en français *Amazina y'amabara mu gifaransa*	**Les mêmes couleurs en kirundi** *Amazina y'ayo mabara mu kirundi*

En principe, ces activités bilingues aident les élèves à maîtriser le sens des mots utilisés dans les deux langues en question. Il en est de même pour les consignes qui sont formulées dans deux langues. Les élèves ayant des difficultés en langue étrangère peuvent être orientés par les mots et les consignes qui sont en langue maternelle. Mais, au départ, les élèves peuvent s'exprimer en langue maternelle pour que les enseignants les aident à traduire leurs réponses en langue étrangère. Autrement dit, les acquis en langue nationale peuvent servir de repère. Au fur et à mesure, l'élève finira par s'habituer à la communication en langue étrangère. Mais, il existe aussi des activités pour inciter les élèves à s'exprimer en langue maternelle et en langue étrangère. Ces exercices sont souvent organisés sous forme d'activités ludiques. C'est le cas où on demande aux élèves de retrouver, à travers les grilles, les mots qui sont en langues maternelle et étrangère.

3.5. Conditions de réussite de la transition linguistique

Le passage d'une langue d'enseignement à une autre est une situation qui mérite une préparation minutieuse. Quel que soit le type de transition linguistique privilégié, on voudrait qu'il réussisse. On doit alors respecter les conditions *sine qua non* pour éviter tout échec. Ces conditions concernent notamment le contenu et les activités du programme de français, les pratiques pédagogiques, le profil de sortie attendu des élèves, la formation des enseignants et l'évaluation. Il s'avère donc nécessaire de les présenter dans les passages suivants en vue d'orienter les lecteurs qui en ont besoin pour diverses raisons.

3.5.1. Contenu et activités pour le programme de français

Dans le processus d'une transition linguistique, le français passe d'une matière enseignée à une langue d'enseignement. Ainsi, le contenu et les activités dépendent de ce cas. Au cours de tout le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue, l'oral précède l'écrit. Durant les premières années de classe, on prévoit alors le contenu centré sur l'oral. Le français écrit est introduit au fur et à mesure qu'on avance de classe. Après un certain niveau d'enseignement du français, on développe en même temps le savoir-écouter, le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire. Au cours de la mise place de ces savoirs, on doit veiller au développement des compétences langagières pour amener l'élève à pouvoir s'exprimer en toute situation de communication. Les compétences langagières à développer dans le programme de français sont alors déterminées par l'identification des besoins langagiers des élèves engagés dans le processus d'une transition linguistique qui va de pair avec l'enseignement bilingue. Ces besoins langagiers correspondent aux trois types de français que nous avons présentés dans le chapitre précédent. En guise de rappel, il s'agit du français de communication, du français de classe et du français des DNL. Selon Roux[10], le français de classe fait appel aux consignes, aux conseils, aux ordres et aux interdictions. Il est constitué du dialogue et des échanges entre l'enseignant et les élèves d'une part, et des élèves entre eux, d'autre part. Toujours selon lui, les spécificités des trois aspects de la langue doivent faire partie du programme de français. Lorsque le contenu est bien déterminé, il

[10] Extrait d'un module de formation sur *la transition linguistique au Niger*. *Des langues nationales au français langue d'enseignement*, janvier-février, 2018

est facile de produire des activités appropriées pour travailler la langue étrangère. Ces activités doivent être adaptées et choisies conformément au contenu des manuels. Au cas où l'enseignement est bilingue, il est aussi possible de créer des activités pour travailler concomitamment la langue maternelle et le français langue étrangère. Cet exercice pourra être organisé dans le cadre d'une réflexion comparative ou contrastive. Il peut aussi purement et simplement viser la transformation directe d'une langue à une autre.

3.5.2. Pratiques pédagogiques à promouvoir en transition linguistique

Dans une perspective d'une transition linguistique, les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre, proposées par Pierre-Yves Roux pendant la formation des Conseillers Pédagogiques du Bureau d'Études des Curricula du Burundi en 2015, peuvent se trouver dans les leçons de Français, dans la gestion de l'inter-langue et des relations entre la langue nationale et la langue étrangère ainsi que dans les leçons en français.

Dans les leçons de Français, ce sont les pratiques liées à la didactique des langues étrangères qui sont les mieux indiquées. Elles sont principalement centrées sur l'approche actionnelle qui ne s'éloigne pas de l'approche communicative dont elle a repris certains concepts (Tagliante, 2006). En séance de français langue étrangère, il faudrait alors que l'enseignant respecte les principes suivants : privilégier une pédagogie active, favoriser les interactions entre les élèves, veiller à la répartition du temps de parole, valoriser l'erreur et y remédier, réaliser et utiliser les affichages pédagogiques, bien utiliser le tableau, intégrer le non-verbal dans l'enseignement, etc.

Pour ce qui est de la gestion de l'inter-langue et des relations entre la langue nationale et la langue étrangère, Roux propose la gestion des supports pédagogiques qui ont été élaborés dans le cadre d'ELAN-Afrique[11]. Il s'agit d'une bi-grammaire et d'un lexique bilingue à usage pédagogique (voir le 2e chapitre). Ces documents peuvent servir de référence et d'inspiration aux

[11] ELAN-Afrique, en toutes lettres « École et Langues Nationales » est un projet initié en 2011 par l'Organisation Internationale de la Francophonie. Cette initiative a touché, dans sa phase expérimentale, huit pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République Démocratique du Congo et Sénégal) en vue du renforcement de l'enseignement/ apprentissage des langues en général et de la langue maternelle, en particulier.

concepteurs des manuels scolaires. Ils ont, par exemple, la possibilité d'en retirer des enseignements et d'intégrer certains aspects en rapport avec une approche comparativo-contrastive des langues kirundi-français. Dans cette optique, il y a moyen de travailler la structure syntaxique (par exemple, sujet-verbe-complément), la place et le sens de l'adjectif qualitatif, les modes verbaux, les prépositions, le tutoiement et le vouvoiement, etc.

Dans les leçons en français, les pratiques pédagogiques en rapport avec l'alternance des langues ont plus de chance à être appliquées en recourant à la langue maternelle et/ou au français selon les procédures indiquées au troisième chapitre. En macro-alternance, des chapitres entiers sont exploités en langue nationale tandis que les autres sont enseignés en français. Concernant la méso-alternance, dans une même leçon, des parties sont entièrement enseignées en langue nationale et d'autres en français. Lorsqu'on choisit la micro-alternance, on est libre d'utiliser de façon raisonnée deux langues dans une séance de leçon. Pour plus d'éclaircissement, Mangiante (2009 : 83) ajoute les explications suivantes :

> « La macro-alternance linguistique est une répartition au sein du programme de la DNL entre les chapitres qui seront traités prioritairement en langue maternelle ou en langue 2 tandis que la micro-alternance se situe au sein des séances de DNL durant lesquelles le professeur peut alterner les deux langues selon le niveau des élèves et selon des critères de progression à la fois linguistique et disciplinaire. […] en première année, quand les élèves débutent en français, le professeur de DNL utilisera majoritairement la langue maternelle et augmentera la part du cours en langue cible (L2) au fur et à mesure des progrès linguistiques réalisés par les élèves. »

Ce qui est très important à noter pour ce genre d'organisation, selon les propos de Roux, c'est que la fréquence et/ou la taille des parties des leçons des DNL dispensées en français augmentent progressivement jusqu'à arriver à 80% ou à 100% à la fin d'année scolaire.

3.5.3. Profil de sortie attendu des élèves

Au terme de quatre années d'étude, l'élève devrait être capable de s'exprimer tant en langue maternelle qu'en français à l'oral et à l'écrit. Il devrait en plus être à mesure de suivre et de participer en français à une séance de leçon sur les DNL. À ce stade, Roux[12] avoue que les compétences de l'élève restent encore imparfaites en français mais qu'il pourrait les avoir renforcées à la fin de la sixième année. Par conséquent, il se sentira à l'aise en français dès l'entrée en septième année pour acquérir de nouvelles connaissances. En effet, comme le souligne Simović (2020 : 372), l'élève doit être capable « d'utiliser le français de manière naturelle dans le quotidien scolaire au travers des programmes d'enseignement où il fait fonctionner cette langue comme outil d'apprentissage des mathématiques, de la biologie, de l'histoire ou des autres disciplines et pas seulement comme instrument de communication ». Il devra bien entendu compléter ce niveau avec des compétences spécifiques en français de classe et en français des DNL.

3.5.4. Formation des enseignants

Pour une bonne mise en œuvre des contenus d'un curriculum révisé, il est nécessaire de prévoir la formation des enseignants. Cette formation doit s'appuyer sur le référentiel des compétences professionnelles intégrant les aspects du type de transition linguistique choisie. Par conséquent, le travail exige l'élaboration des supports pédagogiques à utiliser pendant la formation initiale et continue des enseignants.

Au point de vue linguistique, il est utile de s'assurer que les enseignants ont un niveau de français suffisant pour enseigner cette langue et l'utiliser dans les DNL. Ils doivent aussi être compétents en langue maternelle employée dans les séances de ces disciplines. À ce propos, Simović (2020 : 376) nous en dit plus en citant Causa, Demarty-Warzée et *al.* (2011 : 88-91) :

[12] Extrait d'un document non publié, distribué par Pierre-Yves Roux en janvier 2015 au cours de la formation des concepteurs des manuels scolaires du Bureau d'Etudes et des Curricula de l'Enseignement Fondamental du Burundi.

> « Une formation continue viserait l'amélioration des compétences linguistiques générales et particulières voire le travail sur les éléments linguistiques et discursifs propres à chaque discipline. Cela comprend le travail sur un lexique particulier, sur le type de discours propre à la matière enseignée ainsi que sur les manières particulières d'utiliser la langue (cartes, schémas, graphiques, diagrammes riches de marqueurs linguistiques et culturels). »

En formation professionnelle, Roux[13] préconise l'introduction de nouvelles activités en développant spécialement la réflexivité des enseignants. Pour ce faire, l'élaboration d'un module spécifiquement réservé à la formation des enseignants sur la didactique du bilinguisme serait d'une grande utilité. Ce module faciliterait le processus de mise en œuvre de la transition linguistique. Quant à la transition linguistique, elle serait consolidée par l'approche comparative et contrastive, par la pratique centrée sur la macro, la micro et la méso alternance ainsi que par les méthodes appropriées au français langue étrangère ou seconde et au français langue d'enseignement. La pédagogie des grands groupes devrait également être traitée dans ce module de formation. Il serait en outre utile de former les enseignants sur l'évaluation et sur la remédiation.

Pour renforcer l'encadrement pédagogique, il faudrait aussi organiser la formation des encadreurs de proximité. En effet, les directeurs d'écoles et leurs collaborateurs, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques doivent être en mesure d'apporter des réponses pertinentes aux difficultés éprouvées par les enseignants. Ils sont d'ailleurs souvent sollicités pour assurer des formations locales surtout lors des journées pédagogiques.

3.5.5. Principes pour l'évaluation

Normalement, l'évaluation pédagogique doit être en adéquation avec les objectifs et les méthodes d'apprentissage. Il est donc logique que l'évaluation des compétences des élèves suive l'évolution des pratiques en rapport avec la transition linguistique appliquée. Pendant l'évaluation des DNL, il est également possible de donner des exercices en langue nationale et en français.

[13] Ibidem

Cette forme d'évaluation serait proposée avant que le français soit la langue majoritaire de communication en classe. Elle pourrait s'arrêter au moment où elle devient la seule langue d'enseignement des DNL. Ces propositions ont fait objet d'échanges au cours de la formation des concepteurs des manuels scolaires de l'enseignement fondamental au Burundi en janvier 2015 sur le module intitulé « Enseigner le/en français en contexte plurilingue ». Pour Duverger (2007), l'emploi des deux langues est fondamentale lorsqu'on veut tirer un bénéfice optimal de l'enseignement bilingue. À son avis, les évaluations intermédiaires ou terminales et les certifications des dernières années de scolarité devraient être mises en place en utilisant les deux langues d'apprentissage.

Synthèse du troisième chapitre

Dans ce chapitre, il a été question de passer en revue les notions qui apparaissent régulièrement dans la thématique de la recherche. Il s'agit essentiellement du bilinguisme, du plurilinguisme, du multilinguisme, de la transition linguistique, de l'alternance linguistique, des aspects connexes et de leurs champs d'application. La mise en texte de ces éléments a alors commencé par le bilinguisme, le plurilinguisme et le multilinguisme. Selon les ouvrages scientifiques consultés, nous avons constaté que ces trois concepts ont une ressemblance étant donné qu'ils tournent autour de l'emploi de deux ou de plusieurs langues par un individu ou par les membres d'une communauté d'une société. Quelquefois, ces termes caractérisent un pays selon le nombre de langues employées sur un territoire. En laissant de côté les sens généraux de ces trois concepts, nous avons évoqué l'enseignement en classe bilingue. Il a permis de mettre en évidence les besoins langagiers des élèves engagés dans un dispositif bilingue. Pour plus de clarté, nous les avons traités dans le cas du type de français à enseigner. À travers l'enseignement du français, on a souligné que les besoins langagiers des élèves doivent être distingués. Il s'agit du français de la communication, de celui de la classe et de celui des DNL. En français de communication, nous avons noté que les besoins langagiers des élèves sont liés à la maîtrise du vocabulaire de base, de la grammaire et de la phonétique. Ces outils sont réellement utilisés en français de tous les jours. Autrement dit, c'est le français employé dans plusieurs domaines ou secteurs de la vie. En français de classe, nous avons retenu que les besoins langagiers de l'élève sont ceux qui l'aident à comprendre le langage des consignes, des explications et de l'évaluation des apprentissages scolaires. En français des DNL, nous avons retenu que les principaux besoins langagiers de l'élève sont centrés sur les notions et les termes spécifiques utilisés dans les DNL. Pour bien suivre les leçons, les élèves doivent donc être familiarisés avec le langage des DNL couramment utilisé par l'enseignant.

Nous avons ensuite évoqué la notion de transition linguistique dans l'enseignement-apprentissage des DNL. Ainsi, nous avons trouvé que c'est une pratique pédagogique au cours de laquelle une langue cède la place à une autre pour servir de canal de communication dans l'enseignement-

apprentissage des DNL. À cette occasion, nous avons montré les principaux types de transition linguistique, à savoir la transition linguistique de sortie précoce, la transition linguistique de sortie à mi-parcours et la transition linguistique tardive. Nous avons précisé que leurs différences sont basées sur la durée de passage de la langue maternelle à la langue étrangère pendant l'enseignement des DNL. De plus, nous avons souligné que les bilinguismes soustractif et additif font partie de la transition linguistique particulière. En bilinguisme soustractif, l'enseignement est en langue étrangère pendant toute la scolarité tandis qu'en bilinguisme additif, l'enseignement en langue étrangère peut commencer tardivement ou peut être en langue maternelle du début à la fin des études scolaires.

En vue de donner plus d'orientation sur l'usage de deux langues en séances des DNL, nous avons traité la notion d'alternance des langues. C'est un autre dispositif utilisé pendant l'enseignement des DNL. Il peut être considéré comme une des stratégies employées dans la mise en œuvre d'une transition linguistique. Trois formes d'alternance linguistique sont alors possibles : la macro-alternance, la méso-alternance et la micro-alternance. La première forme consiste à la répartition des thèmes de leçons à enseigner en langue maternelle et en langue étrangère durant toute l'année scolaire. La deuxième s'applique à partir de l'enseignement de certaines séquences en langue maternelle et d'autres en langue étrangère. La dernière privilégie le recours ponctuel à une des deux langues pendant une séance de leçon d'une DNL.

En plus des concepts développés, on a succinctement passé en revue les activités et les conditions de réussite d'un dispositif de transition linguistique choisi.

En premier lieu, nous avons montré, à titre indicatif, les types d'activités pédagogiques pouvant être utilisées pour servir d'entraînement au français de communication, au français de classe et au français des DNL. Ces activités ont été proposées indépendamment des niveaux d'étude. Nous avons constaté que les didacticiens ont mis un accent particulier sur la nécessité de familiariser les élèves aux formes d'expression et de langage qu'ils peuvent rencontrer tant dans la vie scolaire que parascolaire. Ils ont invité l'enseignant à jouer son principal rôle de guide et de facilitateur pour orienter ses élèves en fonction des difficultés ciblées en pratiques de classe.

Nous avons aussi noté que le discours de l'enseignant varie en fonction de la discipline qu'il est en train d'exploiter. Pendant les séances des DNL, la langue joue toujours un rôle important. En conséquence, les acquis linguistiques peuvent être renforcés à travers les supports de Mathématiques, de Biologie, d'Histoire, de Géographie, de Technologie, etc. Les aspects linguistiques les plus récurrents à exploiter pendant les séances des DNL signalés concernent notamment le lexique, les consignes, la structure des phrases des énoncés et la formulation des phrases-réponses. Ces activités devraient être régulièrement proposées aux élèves pour leur faciliter l'enrichissement lexical, la compréhension et l'expression. À partir de ces activités, nous avons remarqué que les langues et les disciplines non linguistiques sont intimement liées. Selon le degré de la transition linguistique, l'enseignement bilingue est possible. Dans ce cas, on peut recourir de façon raisonnée à la langue maternelle pour remédier aux éventuelles difficultés occasionnées par la non-maîtrise de la langue étrangère. Pour cette raison, trois formes d'alternance linguistique ont été présentées : la macro-alternance, la micro-alternance et la méso-alternance.

En second lieu, nous avons décrit les principales conditions de la mise en œuvre de la transition linguistique. Il s'agit du contenu et des activités du programme de français, des pratiques pédagogiques, du profil de sortie attendu des élèves, de la formation des enseignants et des principes d'évaluation. Nous avons présenté les stratégies et les principes à mettre en œuvre pour accompagner le processus de transition linguistique. Pour les contenus et les activités, nous avons souligné qu'ils doivent être en conformité avec la transition linguistique choisie. Quant aux pratiques pédagogiques envisagées en transition linguistique, nous avons souligné qu'elles ne remettent pas en cause celles en vigueur mais qu'elles sont complémentaires. Elles doivent tout simplement être adaptées aux contenus des programmes prévus. Pour le profil de sortie attendu, nous avons noté que l'élève doit apprendre les DNL en français sans aucune difficulté et se sentir à l'aise en situation de communication. Nous avons aussi souligné la nécessité de la formation initiale et continue des enseignants. Cette formation servirait à renforcer leurs compétences linguistique et méthodologique conformément aux attentes de la mise œuvre de la transition linguistique. À la fin du chapitre, nous avons évoqué les principes d'évaluation pendant le processus de la transition linguistique.

Chapitre 4. Problématique et méthodologie de la recherche

Le problème, les questions de départ, les objectifs, les outils, les techniques, les méthodes de recherche et d'analyse des résultats sont les principaux éléments développés dans ce quatrième chapitre.

4.1. Problématique de la recherche

4.1.1. Contexte du problème

D'après nos constats sur le terrain et la lecture des rapports pédagogiques des enseignants et de leurs encadreurs de proximité, les niveaux des élèves commencent à baisser à partir de la 5e année fondamentale. Cette observation est notamment confirmée par Mazunya et Habonimana (2010 : 33) qui écrivent que « l'opinion publique ne cesse de déplorer une baisse du niveau scolaire qui serait beaucoup plus liée à celle du niveau en français langue d'enseignement ». De la deuxième partie de ce propos contenant la supposition de la cause de cette faiblesse, on peut en déduire que les élèves qualifiés sont ceux dont la langue d'apprentissage est le français. Ces auteurs rejoignent donc les enseignants et les autres évaluateurs du système éducatif burundais qui affirment que cette faiblesse est occasionnée par le niveau bas des élèves en français. En effet, selon Nduwingoma et *al.* (2020 : 78), « le niveau constaté unanimement chez les élèves en français n'est pas de nature à faciliter l'enseignement/apprentissage ». Pourtant, le français reste la langue d'enseignement-apprentissage après la 4e année. Pour tenter de remédier à cette situation, les autorités scolaires ont, de leur côté, cherché à renforcer l'enseignement-apprentissage du français en concentrant des efforts sur le troisième cycle de l'école fondamentale. Pour ce faire, de multiples activités ont été organisées dans les écoles du pays. Il s'agit notamment de la formation continue des enseignants du 3e cycle fondamental, de la multiplication d'exercices de Mathématiques et de la mise en place des tests d'entraînement en 6e année sur base d'une série des épreuves-types. L'objectif de ces épreuves-types était d'aider les élèves à se préparer au concours national de fin du troisième cycle avant que ce test ne soit

déplacé vers la 9e année, classe de fin du quatrième cycle de l'enseignement fondamental, à partir de l'année scolaire 2014-2015. Les formations, quant à elles, ont surtout été réalisées par les autorités du ministère chargé de l'enseignement fondamental à partir des modules élaborés dans le cadre des projets de la Coopération Française ou de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Ces projets sont l'Appui au Renforcement de l'Enseignement du Français (AREF) de 2001 à 2003, la Coopération et Échange en matière Linguistique, Éducative et Culturelle (CELEC) de 2006 à 2007, l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) de 2008 à 2010 et l'École et Langues Nationales (ELAN) de 2012-2015.

À l'exception de ces tentatives de remédier aux lacunes constatées par les autorités du ministère ayant l'enseignement fondamental dans ses attributions, aucun chercheur n'a, à notre connaissance, réalisé une étude pour mettre en évidence les difficultés de l'enseignement-apprentissage des DNL en français au Burundi. Ce n'est que dans le nouveau curriculum (République du Burundi. Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015), mettant en place l'enseignement fondamental, que la transition linguistique du kirundi au français a été évoquée pour la première fois comme un changement de taille à réaliser pendant l'élaboration des supports pédagogiques du troisième cycle. En nous inspirant de ce passage du curriculum, nous avons décidé d'entamer une recherche sur la transition linguistique appliquée dès la 5e année fondamentale afin d'avoir des réponses appropriées, pendant la collecte des données sur le terrain, aux questions que nous nous posions.

4.1.2. Questions de recherche

- **Question globale**

Comment se déroule l'enseignement-apprentissage des DNL dès la transition linguistique du kirundi au français ?

- **Questions spécifiques**

1° Quelle expérience de la transition linguistique vivent les élèves de la 5e année dans leur apprentissage des DNL ?

2° À quels obstacles les enseignants sont-ils confrontés dans leur enseignement des DNL en français et dans quelle mesure arrivent-ils à s'adapter ?

3° Comment les manuels et les guides de français de la 1re à la 4e année prennent-ils en compte la transition de l'enseignement-apprentissage des DNL en kirundi vers leur enseignement-apprentissage en français ?

4° Quelles pistes d'amélioration peuvent être exploitées pour renforcer l'enseignement-apprentissage des DNL en français ?

Partant de ces questions, nous avons fixé des objectifs à atteindre au cours de l'enquête. Ils sont développés dans les lignes suivantes :

4.1.3. Objectifs de la recherche

- **Objectif global**

Analyser la transition linguistique appliquée à l'école fondamentale du Burundi dans l'enseignement-apprentissage des DNL.

- **Objectifs spécifiques**

- Mettre en évidence l'expérience de l'apprentissage des DNL en français par les élèves de 5e année fondamentale ;
- Cerner les modalités de transmission des contenus des DNL en français ;
- Analyser les indicateurs de transition linguistique contenus dans les manuels et dans les guides de français de la 1re à la 4e année fondamentale en faveur des séances de leçon des DNL ;
- Proposer des pistes exploitables dans la mise en œuvre d'une transition linguistique efficace.

Nous espérons que cette recherche aura une valeur ajoutée dans la littérature, d'une part et en didactique des langues, d'autre part. Une fois les résultats publiés, nous pensons qu'il y aura une valorisation du kirundi et un renforcement du français, langue d'enseignement. Les contenus de cette thèse pourraient également servir de guide de référence contribuant au renforcement de la transition du kirundi au français pendant l'enseignement-apprentissage des disciplines non linguistiques, non seulement à l'école fondamentale mais aussi jusqu'à l'université.

4.2. Méthode de la recherche

Dans l'étude en question, on voudrait bien comprendre comment se déroule l'enseignement-apprentissage des DNL prévu en français. Des questions se posent alors. Rappelons-les. Comment les élèves apprennent-ils les leçons des DNL conçues en français ? Que se passe-t-il chez les enseignants lors de la transmission des connaissances des DNL dès la transition du kirundi au français ? Quelles sont les principaux indicateurs contenus dans les livres de français de la 1re à la 4e année au profit de l'enseignement-apprentissage des DNL en 5e année ? Quelles sont les stratégies susceptibles de renforcer l'enseignement-apprentissage des DNL pendant la transition linguistique ? Partant de ces questions fondamentales, des sources de collecte des données appropriées ont été ciblées. Ainsi, cette recherche est marquée par la prédominance de la méthode qualitative. D'après Mimche (2012 : 14), il s'agit d'une « perspective d'étude des interactions sociales utilisant des techniques visant à décrire, à cerner le sens, à interpréter et à reconstruire ces interactions à partir de la signification que les acteurs donnent eux-mêmes à leurs actions sociales et à leurs comportements ». La méthode qualitative est donc la mieux indiquée pour une description complète et détaillée des mécanismes de transition linguistique basée sur l'observation des leçons et sur les opinions des praticiens de la classe. Cette méthode nous a amené à comprendre les modalités de l'enseignement-apprentissage des DNL dès la transition du kirundi au français comme langue de communication au cours des séances de leçon. D'un côté, les élèves nous ont révélé comment se présente l'apprentissage des DNL en français. De l'autre côté, les enseignants nous ont décrit leurs conditions d'enseignement. En peu de mots, la méthode qualitative a été choisie pour recueillir les représentations des élèves et des enseignants à propos de la transition linguistique appliquée dans les trois premiers cycles de l'Enseignement Fondamental. Nous retrouvons une justification pareille à travers ces propos de Poisson (1991 : 17) :

> « La première préoccupation du chercheur « qualitatif » en éducation est, fondamentalement, d'obtenir des informations qui, sans nécessairement être nombreuses, seront les plus susceptibles de révéler l'essentiel de la réalité scolaire en question. […]

> Les gestes des élèves et de l'enseignant sont primordiaux, au même titre que leurs paroles et leurs sentiments. »

Nous avons effectivement orienté la recherche dans le sens de cet auteur étant donné que nous avons accordé une grande importance aux idées et aux comportements pendant la collecte des données. Ainsi, la recherche qualitative que nous avons privilégiée fait appel à plusieurs techniques. Nous ne nous sommes donc pas limité aux représentations des informateurs. Pour arriver à « découvrir ce que les personnes pensent dans un contexte particulier, comment elles agissent et pourquoi elles le font ainsi » (Fortin et Gagnon, 2016 : 16), nous avons utilisé d'autres voies que nous allons directement présenter.

4.3. Techniques et corpus de la recherche

En vue de réaliser le travail d'enquête, nous avons prévu des entretiens avec des élèves et des enseignants de 5^{e} année fondamentale ainsi que l'observation de leçons. Nous avons alors utilisé des guides qui ont été élaborés dans le cadre d'une recherche qualitative. Pour ce faire, nous avons privilégié des questions ouvertes dans le souci de laisser la liberté d'expression aux enquêtés. Afin de compléter les entretiens et l'observation, une recherche documentaire a aussi été effectuée à partir des manuels scolaires de Français et des DNL utilisés dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental avant leur révision progressive entamée au cours de l'année scolaire 2018-2019 dès la 1re année.

4.3.1. Observation

Partant des informations fournies par les enseignants et les élèves lors de l'entretien, nous nous sommes engagé à nous rendre dans des classes pour observer les élèves et les enseignants en séances de leçon des DNL. Au cours des visites de classe, notre objectif n'était pas celui du suivi-encadrement mais de chercher à enrichir les données collectées au cours des entretiens. En d'autres termes, nous cherchions à observer nous-même une situation réelle pour ajouter ce que les entretiens n'auraient pas révélé pour une raison ou une autre. Nous avons alors privilégié l'observation non participante. Comme Fortin et Gagnon (2016 : 316-317) l'ont bien dit, nous

nous sommes effectivement situé « à l'extérieur du groupe » pour […] « observe[r] simplement une situation en adoptant un rôle passif » et en nous gardant « d'intervenir ou d'influencer les activités ou les comportements ». Selon toujours eux, l'observation non participante est flexible et permet d'obtenir une meilleure compréhension de la complexité d'une situation tout en favorisant la conceptualisation du problème de recherche.

4.3.2. Entretiens

Il existe plusieurs types d'entretiens qui sont organisés différemment selon les buts. Il faut donc savoir cibler celui qui est le mieux indiqué pour aboutir aux résultats escomptés en fonction des situations. Dans notre contexte, c'est l'entretien semi-dirigé qui a été utilisé pour faciliter la récolte des données dans un bon climat d'échange car la dite technique « ressemble généralement à une conversation informelle » (Fortin et Gagnon, 2016 : 202). Avant l'activité proprement dite qui suit la prise de contact, le but des échanges est annoncé à l'enquêté. Il est en plus rassuré de ne pas être corrigé et que ses opinions resteront anonymes. Pour qu'il se sente à l'aise, on précise qu'il peut s'exprimer comme il le souhaite et qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions qui seront posées. Au cours de la conversation, l'écoute-active est privilégiée. En effet, selon Kvale et Brinkmann, (2009) cités par Corbière et Larivière (2020 : 11), « l'entrevue de recherche se définit comme une méthode de conversation professionnelle à l'intérieur de laquelle le savoir est construit dans le cadre d'une interaction entre la personne interviewée et l'intervieweur ». Les interviews ont alors été réalisées du 03 au 14 mai 2021 suivant ces conseils auprès des enseignants et des élèves de 5^{e} année. C'était au cours du troisième trimestre qui est le dernier de l'année scolaire. Nous avons estimé que les enseignants et les élèves avaient déjà eu assez d'expérience pour pouvoir donner des informations riches concernant le déroulement de l'enseignement-apprentissage des DNL en français. Au cours des entretiens, ce sont les représentations des élèves et des enseignants qui ont joué un rôle important dans la mise en place des données en rapport avec les modalités d'apprentissage et d'enseignement des DNL en français. Comme la notion de « représentations » intervient dans ce paragraphe, il s'avère nécessaire de montrer succinctement son sens en vue d'expliciter davantage ce cadre théorique. En effet, selon Jodelet (1989) cité par Castellotti et Moore (2002 : 8), on peut la définir de la manière suivante :

> « Une représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales tant du point de vue des conduites que de la communication. »

On comprend que les enseignants peuvent exprimer des représentations à propos de ce qu'ils ont vécu au cours de l'exercice de leur profession. Da la même façon, les élèves ont des représentations spécifiques qu'ils peuvent développer en rapport avec l'apprentissage des DNL. L'analyse des représentations a alors une grande utilité lorsqu'on veut comprendre un fait social ou une situation quelconque. Les opinions sont fournies par des personnes qui ont une expérience dans un domaine déterminé.

Pour Moscovici (1976 : 66), « une représentation sociale se montre comme un ensemble de propositions, de réactions et d'évaluations touchant les points particuliers, émises ici et là au cours d'une enquête ».

Cette définition s'inscrit dans le contexte des entretiens réalisés. Le souci était celui de mettre en évidence la perception des élèves et des enseignants en séances des DNL dès le changement de la langue d'enseignement-apprentissage en 5^{e} année. Leurs représentations à propos du déroulement des leçons des DNL ont été recensées pour proposer des dispositifs pouvant renforcer les pratiques de classe. Selon toujours Moscovici (1976), lorsque les représentations sont liées à un objet de la vie quotidienne, la construction de la représentation devient plutôt sociale et non individuelle. Ainsi, il en distingue trois dimensions qui sont l'information, l'image et l'attitude. En peu de mots, cet auteur précise que l'information est liée à la connaissance d'un groupe en rapport avec un objet social, que l'image conduit au jugement et que l'attitude se traduit en termes d'agencement des opinions.

Dans le cadre des recherches en langue, Castellotti et Moore (2002 : 10) soulignent que « l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues et pour la mise en œuvre

d'actions didactiques appropriées ». Toujours selon ces auteures, on peut autant mettre en évidence les traces d'un état de la représentation que celles de son évolution qui peuvent toutes être modifiées. Elles précisent, par ailleurs, que les représentations sont en étroite relation avec les processus d'apprentissage qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. Pour le cas de cette étude, les données des représentations des enseignants et des élèves de 5^{e} année ont été effectivement analysées pour comprendre le déroulement des pratiques de classe lors de la transition du kirundi au français. On sait que des informateurs peuvent sélectionner des idées à révéler à l'enquêteur selon leur convenance. Moore (2001 : 10) nous appuie car elle déclare ceci :

> « La représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens. De ce point de vue, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres.»

À propos de ces observations, les représentations des élèves et des enseignants ont toutes été valorisées sans aucun préjugé. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on invitait chaque interviewé à choisir une des deux langues d'échange entre le kirundi et le français pour faciliter la communication sans risque de frein lié aux difficultés linguistiques. En plus, les données des représentations ont été complétées par celles issues des visites de classe afin de remédier entre autres aux éventuelles omissions de certaines opinions jugées inutiles par les informateurs. Pour connaître les méthodes liées à la mise en œuvre des représentations, on peut se référer aux paragraphes en rapport avec le déroulement de la collecte des données, d'une part et avec la procédure d'analyse des données d'entretien, d'autre part.

4.3.3. Recherche documentaire

Les documents existants peuvent constituer une source importante en matière de collecte des données. Ils servent à enrichir les autres techniques d'enquête. D'après Olivier de Sardan (2008 : 68), les sources écrites ne doivent pas être oubliées ou minimisées. Il s'agit entre autres de la « littérature grise » comprenant les rapports, les évaluations, des archives, des productions écrites

locales comme les cahiers d'écoliers, les lettres, les journaux intimes et les tracts. Dans le même ordre d'idées, nous avons jugé nécessaire de consulter les manuels et les guides utilisés en classe ne fût-ce que pour relever les éléments fondamentaux pouvant favoriser la communication en pratiques de classe. Fortin et Gagnon (2016 : 202) abondent dans le même sens quand ils affirment que « le chercheur peut mettre l'accent sur l'origine du document et sur ce qu'il contient ou ne contient pas ». Nous nous sommes alors contenté de relever les indicateurs linguistiques à partir des supports pédagogiques de Français et des DNL de la 1re à la 5e année. Ces indicateurs sont particulièrement le vocabulaire, les types de phrase et les verbes à conjuguer aux différents modes et temps utilisés dans les consignes. Le vocabulaire contenu dans la progression des apprentissages en français de la 1re à la 5e année est constitué des mots utilisés respectivement en Mathématiques, en Étude du Milieu et en Formation Civique et Humaine. On ne s'est pas arrêté aux contenus des manuels et des guides de Français de la 4e année car l'apprentissage de cette langue se poursuit dès la mise en œuvre de la transition linguistique en 5e année. Les savoirs de français développés en 5e année devraient aussi continuer à aider les élèves à bien suivre les séances des DNL. De la même manière, le vocabulaire du genre a été extrait des livrets de Mathématiques, d'Étude du Milieu et de Formation Civique et Humaine. Étant donné que les phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et impératives interviennent dans la communication en séances des DNL, elles ont aussi été recensées des supports pédagogiques de Français pour vérifier si elles font toutes l'objet d'apprentissage. Les verbes aux modes et aux temps employés dans les consignes ont d'abord été extraits des livrets de français de la 1re à la 5e année puis de ceux de Mathématiques, d'Étude du Milieu et de la Formation Civique et Humaine. Le but était de pouvoir établir une comparaison entre les indicateurs linguistiques contenus dans les livres de Français de la 1re à la 5e année à utiliser dans les séances des DNL et ceux des supports pédagogiques des DNL en 5e année, à savoir les Mathématiques, l'Étude du Milieu et la Formation Civique et Humaine.

4.3.4. Corpus et profil des enquêtés

Dans l'ensemble, le choix des écoles et des enquêtés a été déterminé en vue d'avoir un corpus intégrant tous les aspects de la communauté. En d'autres termes, le corpus a été tiré des milieux différents et en fonction de l'accessibilité. On sait que les enquêtés des milieux urbains ont

quelques facilités par rapport à ceux de l'intérieur du pays. Par exemple, ils rencontrent facilement des locuteurs francophones tels que les diplomates, les touristes, les fonctionnaires issus des secteurs variés du pays. Ils ont parfois accès aux livres de lecture. Ils peuvent assister aux films et/ou aux pièces de théâtre en français. Certains d'entre eux ont l'opportunité d'accéder aux écoles maternelles environnantes. D'autres peuvent bénéficier de l'encadrement pendant les cours du soir. D'autres ont des parents capables d'acheter divers livres y compris le manuel de l'élève et le guide de l'enseignant. Ainsi, la disposition et les consultations libres des livres à la maison favorisent l'enrichissement des connaissances. Ils ont aussi des sources d'inspiration, des personnes de référence et du courant électrique. À l'intérieur du pays, en revanche, les élèves ne peuvent se contenter que de ce qu'ils apprennent en classe. De plus, les élèves et les enseignants de ce milieu s'expriment rarement en français quand ils sont en dehors de l'école faute d'interlocuteurs utilisant cette langue. La plupart des élèves des milieux ruraux n'ont pas de courant électrique pour réviser la matière à la maison le soir. Il manque souvent d'encadreurs en dehors de l'école. Le manque ou l'insuffisance des moyens de déplacement du domicile à l'école est un autre facteur qui peut réduire la qualité d'apprentissage des élèves des milieux ruraux. Nos enquêtés ont alors été choisis dans des milieux différents sur base de ces conditions pour représenter les diverses couches de la société. Cependant, ni le nombre d'enquêtés ni celui des écoles visitées n'a été préalablement déterminé. Il a été connu durant l'enquête suivant la théorie de Fortin et Gagnon (2016 : 278) selon laquelle « la norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données, qui se produit lorsque le chercheur s'aperçoit que les réponses deviennent répétitives et qu'aucune nouvelle information ne s'ajoute ». Les mêmes auteurs précisent que « la taille de l'échantillon dans une étude qualitative est rarement prédéterminée, mais s'appuie sur les besoins en matière d'information » (Fortin et Gagnon, 2016 : 280). D'ailleurs, en méthode qualitative, le but visé n'est pas de généraliser les résultats mais d'avoir des idées, des informations. Selon Corbière et Larivière (2020 : 11), ce nombre peut varier d'une situation à une autre allant de 11 à 12 individus, de 21 à 22 personnes ou jusqu' à 60 participants. Pour ce qui nous concerne, notre population d'enquête est constituée d'élèves et d'enseignants. Nous avons alors suivi le principe d'échantillonnage intentionnel ou par choix raisonné appelé également échantillonnage par jugement. Guidé par les orientations d'autres chercheurs (Fortin et Gagnon, 2016), nous avons identifié le niveau d'étude des élèves et les

enseignants estimés aptes à fournir l'information liée au but de l'enquête. Il ne s'agit donc pas de n'importe quels élèves et enseignants. Ce sont ceux de la 5e année fondamentale par où commencent l'enseignement-apprentissage en français. C'est ce choix qui a donc été réalisé selon notre raisonnement. Tout enseignant ou n'importe quel élève de la 5e année était capable de révéler sa représentation à propos du déroulement des séances des DNL dans cette classe. Ainsi, dix-huit enseignants et dix-sept élèves des directions communales de Muha, Ntahangwa, Bugendana, Kanyosha et Kabezi ont été interviewés. Les élèves et les enseignants de Muha provenaient des écoles fondamentales de la COMIBU, Monseigneur Scheppers de Nyakabige, Stella Matutina, Saint Michel et Notre Dame d'Afrique ; ceux de Ntahangwa sont issus des écoles fondamentales Kamenge I et II ; ceux de Kanyosha ont été choisis dans les établissements scolaires de Buhonga I, II, III et IV, de Mboza et de Nyamutenderi et ceux de Kabezi ont été choisis dans les écoles fondamentales de Kimina, de Kabezi I, II et III. Une enseignante de l'École Fondamentale de Winteko I en Direction Communale de l'Enseignement (DCE) de Bugendana de la Direction Provinciale de l'Enseignement (DPE) de Gitega a également été interviewée. Bref, les enseignants et les élèves interviewés sont des DPE de la mairie de Bujumbura, de Bujumbura et de Gitega surtout des communes scolaires des centres urbains (Ntahangwa et Muha) et des milieux ruraux (Bugendana, kanyosha et Kabezi). Comme rappel, les visites de classe ont été effectuées dans ces écoles et directions scolaires parce qu'elles sont très accessibles et hétérogènes. En plus, la rapidité et la réduction des dépenses ont été à l'origine de l'identification des écoles à visiter car l'essentiel était d'avoir des représentations des élèves et des enseignants de la 5e année indépendamment de leurs écoles.

Afin d'assurer la crédibilité aux données collectées, nous avons combiné diverses techniques d'enquête qui sont l'entretien, l'observation et le recours aux sources écrites. Cette combinaison de techniques de recherche constitue ce que les spécialistes appellent la triangulation. En effet, selon Poisson (1991 : 99), sa signification est la suivante :

> « La triangulation est toute démarche systématique effectuée dans le but de percevoir et de considérer un même phénomène, sous divers angles, en adoptant des perspectives

différentes et parfois opposées. [Elle] est un des moyens, dans ce type de recherche, pour mettre en évidence le caractère scientifique des méthodes suivies ».

L'observation de trente-huit leçons dont treize de Mathématiques, treize d'Étude du Milieu et douze de Formation Civiques et Humaines a été réalisée dans les classes de 5e année des écoles fondamentales des Directions Communales de l'Enseignement de Gitega, de Giheta et de Bugendana de la Direction Provinciale de l'Enseignement de Gitega. Nous avons aussi été dans les écoles des Directions Communales de l'Enseignement de Ntahangwa et de Mukaza de la Direction Provinciale de l'Enseignement de la mairie de Bujumbura. La Direction communale de l'Enseignement de Bujumbura dans laquelle nous avons effectué nos visites de classe est celle de Mutimbuzi. En Province scolaire de l'enseignement de Bubanza, nous avons été dans la commune scolaire de Gihanga. Dans la Direction Provinciale de l'Enseignement de Mwaro, l'observation des leçons a eu lieu dans une école de la Direction Communale de l'Enseignement de Nyabihanga. En tout, l'observation des leçons a été effectuée dans treize écoles fondamentales de huit DCE et cinq DPE. Les écoles fondamentales de la DCE de Gitega sont Kibiri 1 et 2, Mahonda et Fraternité, celle de la DCE de Giheta est Muremera, celle de la DCE de Bugendana est Ntunda, celle de Nyabihanga est Muyange, celle de Gihanga est Buringa, celle de Mutimbuzi est Kigwati, celle de Ntahangwa est Winterekwa et celles de Mukaza sont Monseigneur Scheppers, Stella Matutina et Kabondo. Ces écoles visitées sont situées dans les milieux ruraux et urbains pour la raison déjà avancée dans un des paragraphes précédents.

Au niveau de la collecte des données secondaires, nous avons consulté les livres de l'enseignant et les livres de l'élève (LE) ou les manuels de l'élève (ME). Selon les versions, le livre de l'enseignant appelé livre du maître (LM), fichier du maître (FM) ou guide de l'enseignant (GE). Les livres consultés sont alors les suivants :

- B.E.R. (1989). **Pour apprendre le français : langage**, LM, 1e année, Paris, EDICEF
- B.E.R. (1990). Pour **apprendre le français : langage**, **lecture/écriture**, LM, 2e année, Paris, EDICEF
- B.E.R. (1992). **Pour apprendre le français : langage**, **lecture/écriture**, LM, 3e année, Paris, EDICEF

- B.E.R. (1997). **Pour apprendre le français : lecture-langue - expression**, LM, 4e année, Bujumbura, La Licorne
- B.E.R. (2003). **Pour apprendre le français : lecture-langue - expression**, LM, 5e année, Bujumbura, RPP
- Bureau d'Éducation Rurale (sans date). **Calcul**, FM I, 5e année, Bujumbura, RPP
- Bureau d'Éducation Rurale (sans date). **Calcul**, FM II, 5e année, Bujumbura, RPP
- Bureau d'Éducation Rurale (2002). **Étude du Milieu : Fichier intégré**, FM, 5e année, Bujumbura, RPP
- Bureau d'Études des Programmes de l'Enseignement Primaire (2010). **Formation Civique et Humaine**, LE, 5e et 6e années, Bujumbura, RPP
- Bureau d'Études des Programmes de l'Enseignement Primaire (2010). **Formation Civique et Humaine**, GE, 5e et 6e années, Bujumbura, RPP

Ces manuels et guides de la 1re à la 4e année sont en cours de révision par les concepteurs du Bureau d'Études et des Curricula du Préscolaire et de l'Enseignement Fondamental depuis l'année scolaire 2018-2019. Mais, comme ils assurent la continuité avec ceux de la 5e année fondamentale à partir de laquelle les DNL sont en français, leur consultation a été indispensable ne fût-ce que pour analyser la quantité des indicateurs linguistiques fondamentaux pouvant favoriser le déroulement des pratiques de classe dès la transition linguistique. C'est donc la classe de 5e année qui constitue la base de cette recherche dans la mesure où l'enseignement-apprentissage des DNL était toujours en kirundi de la 1re à la 4e année avant la révision en cours. Nous espérons que les résultats de l'analyse pourront servir d'orientation aux concepteurs pour non seulement adapter les supports pédagogiques du deuxième cycle mais aussi continuer avec ceux du troisième cycle de l'enseignement fondamental.

La présentation synthétique de nos sources d'informations sur la collecte des données peut être consultée dans le tableau (n° 15) suivant :

Tableau 15. Caractéristique des enseignants interviewés et des classes visitées

Enseignants interviewés					**Classes visitées**						
Nom	**G**	**ACT**	**L**		**C**	**NE**	**G**	**DE**	**AE**	**AC**	**L**
NA1002D6	F	2e, 6e	R		C1	41	M	D6	15	10	R
NB2506D7	F	3e, 6e	U		C2	58	M	D6	18	5	R
MC1404HG	M	2e, 4e, 6e	R		C3	73	F	D6	10	4	R
ND1307D6	F	1re, 3e	U		C4	47	M	D7	1	1	R
NE3525D6	F	2e, 4e	U		C5	60	M	D6	17	17	R
NF2008D7	F	2e, 3e	U		C6	73	M	D6	12	4	R
HG1401D6	F	1re, 2e, 3e, 4e	R		C7	60	F	D6	27	22	U
RNH3020D6	F	6e	R		C8	67	M	A1	6	4	U
NI1712D6	F	4e, 6e	R		C9	141	F	D6	14	14	U
BJ2512D6	F	4e	U		C10	65	F	D7	36	25	U
NKO901D7	F	4e	R		C11	45	F	D4	40	2	U
BL0803D6	F	1re, 2e, 3e	R		C12	36	M	D4	46	30	R
NM1710LI	F	1re, 4e	R		C13	88	F	D6	15	4	R
NN1512D6	F	3e, 6e	R		**Elèves interviewés**						
KO3418D7	F	1re, 2e, 4e ,6e	U		**Nom**	**G**	**L**				
NP3205D6	F	1re, 2e, 3e, 4e	R		NZA	F	R				
NQ4030D7	F	4e, 6e	U		KWB	F	R				
NR3020D6	F	1re, 2e, 3e ,6e	R		GOC	M	R				
Légende					NED	F	R				
G : Genre					CEE	M	R				
F : Féminin					CHF	M	R				
M : Masculin					MPG	F	R				
ACT: Autre(s) classe(s) tenue(s)					EDH	F	U				
L : Lieu					JEI	M	R				
R : Rural					BAJ	M	U				
U : Urbain					NOK	M	R				
C : Classe					SAL	F	U				
NE : Nombre d'élèves					MAM	F	U				
DE : Diplôme de l'enseignant					NIN	F	R				
AE : Ancienneté dans l'enseignement					WIO	F	U				
AC : Ancienneté en classe					NOP	F	U				
LI : Licence					MUQ	F	U				
HG : Humanité Générale											

Comme on le remarque dans ce tableau (n° 15), les informations pour l'identification des interviewés ont été codifiées pour garder l'anonymat. En effet, tout enseignant est identifié par la lettre initiale de son nom plus une autre lettre de l'alphabet du français. En réalité, les deux premiers chiffres désignent l'ancienneté dans l'enseignement tandis que les deux suivants

indiquent l'ancienneté en classe de 5e année. Les chiffres sont suivis par le niveau d'études et le diplôme de l'enseignant. Chaque élève est à son tour identifié par les deux premières lettres de son nom ou de son prénom plus une de celles de l'alphabet du français.

4.4. Outils utilisés pour collecter les données

Deux types d'instrument de collecte de données ont été utilisés. Le premier est le guide d'entretien avec les enseignants et les élèves de 5e année fondamentale. Le second est le guide d'observation des leçons des DNL dans les classes de 5e année.

4.4.1. Guides d'entretien

Deux guides d'entretien dont chacun était proposé en français et en kirundi ont été utilisés. L'un a été employé pour collecter les données en rapport avec les représentations des enseignants durant leur transmission des connaissances en séances des DNL. L'autre a servi lors de l'interview des élèves de la 5e année à propos de leurs opinions sur les modalités d'apprentissage des DNL en français. Pour les deux guides, les thèmes dont découlaient les questions d'interview avec les élèves et les enseignants, mais adaptés conformément à leurs statuts sont les suivants (tableau n° 16) :

Tableau 16. Thèmes pour les guides d'entretien

N°	Pour les élèves	Pour les enseignants
	Mise en situation de projet	Mise en situation de projet
1	Expérience vécue par les élèves dans l'apprentissage des DNL en français	Attitudes des élèves en séances des DNL en français
2	Obstacles à l'acquisition des connaissances en séances des DNL en français	Obstacles à la transmission des connaissances en leçons des DNL en français
3	Prérequis linguistiques des élèves pour suivre les séances des DNL en français	Prérequis linguistiques des élèves pour les séances des DNL en français
4	Pistes exploitables pour renforcer la transition linguistique dans l'enseignement-apprentissage des DNL	Pistes exploitables pour renforcer la transition linguistique dans l'enseignement-apprentissage des DNL
	Divers	Divers

4.4.2. Guide d'observation des leçons

Un guide d'observation des leçons a été utilisé lors des pratiques de classe. C'est un instrument contenant la description des actions et des comportements remarqués pendant les séances de leçon. Il comprend essentiellement deux rubriques, une pour marquer l'attitude des élèves et une autre réservée à celle des enseignants. L'observation de l'attitude des élèves dans les pratiques de classe a été suivie de la compréhension orale, l'expression orale en continu, l'expression orale en interaction, la compréhension écrite, l'expression écrite et selon son intérêt à s'approprier le contenu. Pour ce qui est de celles de l'enseignant, l'observation a été respectivement organisée autour de ses manières d'attirer l'attention des élèves, la(les) langue(s) utilisés(s) par l'enseignant, sa gestion des prises de parole, ses stratégies pour amener les élèves à s'approprier les savoirs, sa gestion du timing et des difficultés qu'il éprouve durant la séance.

4.5. Déroulement de la collecte des données

La collecte des données a été un long processus qui a exigé une préparation minutieuse avec la mise en place des préalables. Il a entre autres fallu préparer les conditions pour être introduit dans les milieux d'enquête, auprès des autorités scolaires et des enquêtés voulus. Pour plus de facilités, nous avons cherché des documents administratifs nécessaires chez les responsables des institutions habilitées. Nous avons, en effet, reçu du Directeur Général des Curricula et des Innovations Pédagogiques au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique une lettre à présenter aux directeurs des écoles fondamentales identifiées pour nous autoriser à entrer en classes, observer des leçons et parler à certains enseignants et élèves de la 5^{e} année. Quant au Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université du Burundi, il nous a délivré une attestation de recherche pour nous servir de laisser-passer durant notre séjour dans les différents milieux du pays. En plus de la présentation des documents administratifs, nous devions nous exprimer oralement pour expliciter davantage le but de notre présence. Lorsque la direction scolaire était près de la Direction Communale de l'Enseignement, nous nous y dirigions avant de nous rendre chez le directeur de l'école concernée. Le chef d'établissement nous

introduisait à son tour chez les enseignants ou auprès du maître responsable. Ce dernier devait nous présenter les informateurs concernés. Bien entendu, une pré-enquête avait d'abord eu lieu avec trois enseignants et trois élèves choisis aux alentours de notre domicile pour tester les guides d'entretien. Partant des constats, nous avons pris le temps de supprimant, d'ajouter ou de reformuler certaines questions des deux guides d'entretien. Au début de chaque entretien, nous devions également commencer par une prise de contact avec l'interviewé. Le contenu de la présentation du contexte d'entretien était ainsi libellé :

> « Cet entretien a été organisé dans le but de recueillir des informations auprès des praticiens directs de l'enseignement-apprentissage des DNL dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale. C'est une recherche qui s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique du Français. Vos idées seront donc très utiles dans la mise en place d'un document scientifique de référence pouvant notamment faciliter l'élaboration des supports pédagogiques centrés sur le renforcement de la qualité de l'enseignement-apprentissage des DNL à l'école fondamentale. Nous vous garantissons alors que vos informations, avis et suggestions resteront anonymes ; c'est-à-dire que ni votre nom, ni votre prénom ne seront publiés. Nous voudrions tout simplement vous demander la permission de procéder à l'enregistrement de l'interview afin d'en garder le contenu jusqu'à sa transcription ultérieure. Cette dernière sera suivie par la suppression des enregistrements sonores pour rester avec les données saisies dont les extraits sélectionnés seront cités dans la thèse. Alors, êtes-vous d'accord d'être enregistré avec notre appareil ? Merci. Soyez donc sincère et libre de dire ce à quoi vous pensez car il n'y aura pas de mauvaises idées. Préférez-vous que nos échanges soient en kirundi ou en français ? D'accord. Peut-on commencer ? Très bien. »

Afin d'assurer un bon déroulement des entretiens, nous avons prévu des lieux calmes. Pour les élèves et les enseignants de la mairie de Bujumbura, nous nous rencontrions dans une des salles de l'Espace du Campus Numérique de Bujumbura de l'Antenne Afrique des Grands Lacs de l'Agence Universitaire de la Francophonie. À l'intérieur du pays, les interviews pour les informateurs de la Direction Communale de l'Enseignement de Kanyosha en Direction

Provinciale de Bujumbura se sont déroulées dans une des salles de l'École Fondamentale de Buhonga II située dans les enceintes de la Paroisse Buhonga. À Kabezi, les entretiens se sont passés dans un des bureaux de la Direction Communale de l'Enseignement. Afin de ne pas perturber les activités scolaires habituelles, un horaire consensuel avec les enseignants concernés avait été déterminé d'avance. En une séance de deux heures, un enseignant se présentait à l'endroit convenu avec un élève choisi dans une des classes de la 5e année de son école. L'interview durait à peu près une heure par enseignant et une trentaine de minutes par élève. En matière de durée, les points de vue des spécialistes comme Poisson (1991 : 77) sont les suivants :

> « Une entrevue devrait se limiter à environ deux heures. Aucune règle fixe ne peut être établie à ce sujet […] si le chercheur se rend compte que la situation est propice et qu'il est avantageux de prolonger l'entrevue, il doit […] prendre tout le temps qu'il faut. La durée d'une entrevue […] est d'abord une question de jugement et de savoir-faire, et des règles fixes ne remplaceront jamais ces qualités.»

Après l'entretien d'abord avec l'enseignant puis avec l'élève, les deux retournaient dans leur classe pour céder la place aux enquêtés suivants. Pour chaque journée d'enquête, les entretiens se déroulaient de huit heures à douze heures et de quatorze heures à seize heures. Au cours de l'interview, nous nous servions d'un guide d'entretien contenant des questions d'orientation. Comme indiqué précédemment, il y avait deux guides d'entretien, un pour les enseignants et un autre pour les élèves. Pour chacun des deux guides, il y avait deux versions, une en kirundi et une autre en français. L'entretien se faisait dans l'une des deux langues selon la convenance de l'interviewé. Pour éviter que la langue soit un frein aux entretiens, nous avions prévu d'échanger en langue nationale avec les élèves. Cependant, chaque fois nous demandions à chaque élève informateur s'il préférait le français. Nous avons d'ailleurs reçu un élève qui l'a choisi soi-disant qu'il n'était pas à l'aise en kirundi. Toutes les questions étaient ouvertes pour favoriser la liberté d'expression des interviewés. Dans le passage ci-après, Corbière et Larivière (2020 : 11-12) abondent dans le même sens. Ils ajoutent même des explications qui correspondent à la manière dont nos entretiens ont été réalisés :

> « L'entrevue semi-dirigée est animée de façon souple par l'intervieweur qui pose des questions ouvertes visant à encourager la personne interviewée à décrire sa réalité sociale, ce qu'elle pense, ce qu'elle vit ou ce qu'elle a vécu […] L'intervieweur ne se limite pas à poser des questions ; il doit également découvrir quelles questions poser et quand les poser (Paille, 1991). Plus précisément, l'intervieweur joue le rôle d'un facilitateur pour encourager la personne à verbaliser, à s'exprimer. […] L'entrevue semi-dirigée est réalisée à l'aide d'un guide ou d'un schéma comportant des questions ouvertes, auxquelles s'ajoutent des questions d'approfondissement en cours d'entretien. »

Effectivement, les propos de ces auteurs explicitent ce que nous avons fait au cours de l'entretien. En nous servant de notre guide d'entretien comme référence, nous posions des questions une à une à chaque interviewé. Ce dernier y répondait librement au fur et à mesure en disant tout ce qu'il pensait à propos de chaque question. Bien entendu, les questions du guide pouvaient être adaptées selon les circonstances. Certaines pouvaient être reformulées, complétées ou sautées selon les réponses de l'interviewé. Au cas où la question ou la réponse n'était pas précise chacun de nous avait le droit de demander des éclaircissements. Les interviews étaient enregistrées au moyen d'un téléphone « Android » de marque « Samsung Galaxy S5 Mini ». C'est un appareil possède une option adaptée aux enregistrements sonores. L'espace est suffisant. Il est facile à manipuler. De retour du terrain, nous transcrivions régulièrement sur l'ordinateur toutes les interviews collectées afin d'éviter d'éventuels risques.

Concernant l'observation des leçons, l'activité s'est déroulée du 17 au 28 mai 2021. Le choix de cette période n'est pas un fait du hasard. Nous avons attendu que les élèves s'habituent à apprendre les DNL en français. Notre but était d'observer comment se déroulent réellement les pratiques de classe deux trimestres après le changement de la langue de communication en séances des DNL. Par ailleurs, l'observation des leçons permet de vérifier si les informations des enquêtés sont conformes à la réalité. Les enseignants visités en séances de leçon n'étaient pas ceux qui avaient participé aux entretiens. L'activité d'observation a alors été réalisée au troisième trimestre. Celui-ci correspond néanmoins à la période de l'année au cours de laquelle les derniers mois sont consacrés à la révision et aux examens. La fixation du mois a été conditionnée par le

calendrier scolaire. Pour éviter le risque des visites de classe au moment d'arrêt des leçons, nous avons programmé notre travail de collecte des données au cours des deux premières semaines du mois de mai jugé le mieux indiqué. C'est une bonne période où l'enseignant était censé dispenser ses leçons en français sans aucun prétexte car les élèves étaient supposés avoir déjà été adaptés.

En plus des entretiens et de l'observation des leçons, nous avons collecté des données secondaires à partir des supports pédagogiques de Français et des DNL. Cette activité a duré plusieurs jours. En fait, elle a consisté à la lecture-compréhension du contenu de treize supports pédagogiques et à la transcription des mots et des expressions relevés. La collecte des données des ouvrages a aussi été très délicate. Ce sont des documents inaccessibles aux lecteurs. Ils ne sont pas tous disponibles à la bibliothèque. De plus, les données cherchées se trouvent dans les guides de l'enseignant. Il était donc difficile de les emprunter des écoles car non seulement ils sont insuffisants mais aussi les enseignants les utilisaient encore pour préparer des leçons. Pour y remédier, nous avons emprunté l'essentiel des documents au Bureau d'Études et des Curricula du Préscolaire et de l'Enseignement Fondamental. Nous avons cherché d'autres livres chez certains enseignants de notre connaissance. Ceux qui acceptaient de nous les prêter, ils nous donnaient la condition de ne pas les garder pendant plusieurs jours. L'étape d'inventaire des indicateurs linguistiques que nous cherchions a été suivie par la comparaison entre leur quantité contenue dans les GE de Français et celle des ME et des GE des DNL. Le but de cette comparaison était de vérifier si les prévisions en programme de Français tiennent compte entièrement des besoins des élèves pour bien suivre les séances de leçon des DNL animées dans cette langue dès la 5^{e} année fondamentale. Les résultats de l'analyse des données des supports pédagogiques ont été publiés dans une revue par Sinabajije et Bigirimana (2022).

4.6. Procédure employée pendant l'analyse des données

Comme nous l'avons signalé, les données d'enquête ont été tirées des interviews, des observations des leçons des DNL et des recherches documentaires. En principe, leur analyse a commencé pour la plupart depuis l'enquête sur le terrain. Il y a eu quelques nuances d'analyse en fonction de l'outil utilisé lors de la collecte des données. Mais, nous avons privilégié l'analyse du

contenu. Cette méthode convient pour notre étude. Les propos suivants extraits de l'article d'Andreani et Conchon (2005 : 3) le confirment :

> « L'analyse de contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. […]Les données qualitatives se présentent sous formes de textes. […] Elles peuvent correspondre à une retranscription d'une interview, à des notes d'observations sur le terrain, à des documents écrits de nature diverse. […] ces données sont destinées, une fois analysées, à documenter, à décrire et à évaluer en détail une situation, un phénomène ou une décision, à comparer, à mettre en relation et à expliquer les causes, à prédire les comportements et les facteurs de succès et d'échecs. »

4.6.1. Procédure d'analyse des données d'entretien

Durant l'entretien, les idées des enquêtés ont été enregistrés au fur et à mesure. Des questions n'étaient pas posées en même temps. La question suivante était posée chaque fois que l'interviewé s'était suffisamment exprimé sur celle qui précédait. L'analyse des propos de l'enquêté était incontournable parce qu'il fallait quelquefois l'orienter en lui posant des questions-relais. Nous devions également attirer l'attention sur les opinions des différents enquêtés ne fût-ce que pour vérifier si nous avions ou non de nouvelles informations sur les thèmes prévus. En constatant que les informations étaient presque les mêmes, nous décidions de ne pas interroger d'autres enquêtés pour avoir abouti à la saturation dans les opinions. Ces interprétations systématiques ont alors été complétées par une phase d'analyse approfondie de données brutes. Cette étape a commencé avec la saisie des idées en provenance des enregistrements qui étaient sur autant de fichiers qu'il y avait d'informateurs. La transcription des idées enregistrées a été réalisée à l'aide d'un ordinateur fichier par fichier. Au cours de cette transcription, il fallait écouter attentivement les idées en provenance des enregistrements oraux partie par partie jusqu'à saisir entièrement le contenu de chaque fichier. Nous transcrivions fidèlement les idées des interviewés sans aucune modification. D'après Andreani et Conchon (2005), la retranscription des interviews est un très long travail. Il peut durer de deux à trois heures pour une heure d'entretien. Pour plus d'efficacité, nous avons utilisé VLC media Player.

Créé en 2001, VLC media Player est un des logiciels permettant la lecture des vidéos et des audio sur ordinateur sous presque n'importe quel format avec la possibilité de pouvoir réguler la vitesse de diffusion (Rougeaux et *al.*, 2015). C'est ce lecteur qui nous a facilité l'écoute pendant la transcription des données des interviews. Suite à leur transcription, les données audios sont devenues des textes. Ces textes ont été sauvegardés au fur et à mesure sur d'autres fichiers nommés différemment selon les codes donnés aux informateurs. Après la transcription, les données ont été codifiées. Lors de la codification, des thèmes, des sous-thèmes pertinents et les principales idées des interviewés ont été dégagées à partir des propos de ces derniers. Au cours de cette phase, nous avons utilisé le logiciel Weft QDA. Selon Pontier (2014 : 35), Weft QDA est un logiciel qui « permet d'analyser à l'intérieur de catégories précédemment définies les parties du texte significatives, puis de mettre en lumière un ensemble de mots-clés, des mémos permettant d'effectuer des commentaires personnels ». Après la transcription des interviews, ce logiciel peut faciliter la rapidité du découpage des données en extraits de textes. C'est ce qu'on appelle le codage. En plus, nous avons préféré utiliser Weft QDA puisque d'après Côté et *al.* (2009 : 31), il « est recommandé pour les petits budgets puisqu'il s'agit d'un logiciel en source libre, dont le téléchargement et les mises à jour sont totalement gratuits ». Comme les interviews concernaient les enseignants d'un côté et les élèves de l'autre côté, nous avons employé deux grilles d'analyse d'entretiens presque identiques. Ainsi, certains thèmes et sous-thèmes se ressemblaient.

Tableau 17. Grille d'analyse des entretiens avec les enseignants

Thèmes	*Sous-thème*	*données*
Attitudes en DNL	Attitude des élèves	
	Interaction	
Obstacles en DNL	Difficultés des élèves	
	Causes des difficultés des élèves	
	Difficultés des enseignants	
	Causes des difficultés des enseignants	
	Leçons de Maths difficiles à enseigner	
	Leçons d'EM difficiles à enseigner	
	Leçons de FCH difficiles à enseigner	
	Justification des difficultés de transfert de ces leçons	
	Solutions pour surmonter les difficultés de transfert	
Prérequis linguistiques pour les DNL	Leçons de Français facilitant l'apprentissage	

Thèmes	*Sous-thème*	*données*
	des DNL en 5e année	
	Usage des langues pendant les premières leçons des DNL en 5e année	
	Réactions des élèves lors des premières séances des DNL en 5e année	
	Exploitation des supports des leçons des DNL en français	
	Causes de diminution du taux de réussite en DNL dès la 5e année	
	Appréciation de l'emploi du français dans les leçons des DNL	
Pistes d'amélioration des séances des DNL en Français	Commentaires sur la transition linguistique en vigueur	
	Suggestions pour améliorer le dispositif de la transition linguistique	
	Souhaits pour renforcer l'enseignement de toutes les disciplines	
	Comment gérer le kirundi et le français dans les séances des DNL	

Ce dix-septième tableau contient les principaux thèmes et sous thèmes qui ont guidé l'analyse des données récoltées auprès des enseignants. Les sous-thèmes sont essentiellement le comportement et l'attitude des élèves en séances des DNL, les leçons difficiles à exploiter, les difficultés, leurs causes et des solutions envisagées ainsi que les propositions des dispositifs de transition linguistique pour améliorer les pratiques de classe.

Tableau 18. Grille d'analyse des entretiens avec les élèves

Thèmes	*Sous-thème*	*données*
Séances des leçons des DNL	Appréciations sur l'apprentissage des DNL	
	Comportement des élèves durant les leçons des DNL	
	Interactions dans les séances des DNL en 5e année	
	Résultats d'évaluations en DNL entre la 4e et la 5e année	
	Justification de l'état des résultats	
Obstacles à l'apprentissage des DNL en 5e année	Leçons ou chapitres des DNL difficiles à apprendre	
	Cause des difficultés d'apprendre certaines leçons des DNL	

Thèmes	*Sous-thème*	*données*
	Solutions pour éviter les difficultés d'apprendre les DNL	
Amélioration de l'apprentissage des DNL	Leçons de français facilitant l'apprentissage des DNL	
	Commentaires sur la transition linguistique en vigueur	
	Propositions pour renforcer la transition linguistique	

Pour ce dix-huitième tableau, les thèmes et les sous-thèmes ciblés pour l'analyse des données des issues des entretiens avec les enseignants ont été repris ou adaptés. Il y a aussi des sous-thèmes qui ont été ajoutés. En principe, les deux grilles d'analyse des données des entretiens sont intimement liées. Ainsi, la première grille a été employée pour l'analyse des modalités de la transmission de la connaissance et la seconde pour celles d'apprentissage.

4.6.2. Procédure d'analyse des données d'observation des leçons

Les données d'observation ont été collectées en utilisant une fiche d'observation constituée des rubriques que nous complétions au fur et à mesure de la progression d'une séance de leçon. Il y avait autant de fiches que du nombre de leçons à observer. Nous notions à la main toutes nos observations sur chaque fiche, leçon par leçon, pour constituer des notes d'observation. En effet, d'après Andreani et Conchon (2005 : 4), « les notes d'observation sont rédigées et retranscrites selon une démarche de restitution et non sur un récit exhaustif. Elles ont pour objectif ce que l'observateur a vu, ce qu'il a ressenti, ce qui l'a impressionné, ce qui l'a surpris ». Cette phase d'observation des leçons a été suivie par la retranscription sur ordinateur des données issues des observations. La retranscription nous a alors donné des fichiers de notes d'observation. Nous avons enregistré les fiches une à une sur ordinateur selon le type de leçon de DNL. Les extraits des textes des fichiers ont fait objet d'analyse suivant la méthode que nous avons déjà énoncée. La grille d'analyse des notes d'observation des leçons est la suivante :

Tableau 19. Grille d'analyse des notes d'observation des leçons

Rubrique	*Thème*	Sous-thème	Notes d'observation
Activités des élèves en séances de leçon	Compréhension orale	Preuves montrant que les élèves ont compris ou non les informations et/ou les questions orales de leur enseignant dans la séance des DNL	
	Expression orale en continu	Expressions individuelles à l'oral pendant la défense ou la justification des réponses	
	Expression orale en interaction	Interactions des élèves en travaux de groupes	
	Compréhension écrite	Comportements montrant que les élèves repèrent ou non les informations des DNL contenues dans les énoncés et/ou dans les consignes écrites	
	Expression écrite	Circonstances dans lesquelles les élèves s'expriment par écrit	
		Langue(s) utilisée(s) par les élèves au cours de la séance	
		Appréciation sur les productions écrites des élèves	
		Attitude des élèves en matière de motivation à s'approprier les contenus des DNL	
Appréciation globale sur l'attitude des élèves en séance des DNL			
Activités de l'enseignant en séances de leçon	Attitudes de l'enseignant en séances de leçon	Façon dont l'enseignant attire l'attention des élèves	
		Langue(s) utilisée (s) par l'enseignant dans la séance	
		Langage de l'enseignant par rapport à l'aptitude de compréhension des élèves	
		Gestion du partage de prise de parole entre l'enseignant et les élèves	
		Stratégies utilisées par l'enseignant pour amener les élèves à accéder au contenu	
		Appréciation sur la durée de la séance	
		Vérification de l'atteinte de l'objectif	
		Éventuelles difficultés de l'enseignant	
	Appréciation globale sur les activités de l'enseignant en séance		

4.6.3. Procédure d'analyse des données secondaires

Les données secondaires ont été collectées à partir des supports pédagogiques utilisés de la 1re à la 5e année. Elles ont été transcrites sur ordinateur pendant la lecture des documents les contenant. Leur analyse a également été réalisée selon la méthode d'analyse de contenu.

Tableau 20. Grille d'analyse des données secondaires

Discipline	**Indicateurs**	**Nombre ou pourcentage**
Français	Vocabulaire pour les Mathématiques	
	Vocabulaire pour l'EM	
	Vocabulaire pour la FCH	
	Modes et temps des verbes des consignes	
	Types de phrase des consignes	
Mathématiques	Vocabulaire	
	Types de phrase de la consigne	
	Modes et temps des verbes des consignes	
EM	Vocabulaire	
	Types de phrase de la consigne	
	Modes et temps des verbes des consignes	
FCH	Vocabulaire	
	Types de phrases de la consigne	
	Modes et temps des verbes des consignes	
Proportion du vocabulaire issu du livre de Français sur celui des DNL	Français /Maths	
	Français /EM	
	Français /FCH	
Proportion des types de phrase du livre de Français sur ceux des DNL	Français /Maths	
	Français /EM	
	Français /FCH	
Proportion des modes et temps des verbes des consignes du livre de Français sur ceux des DNL	Français /Maths	
	Français /EM	
	Français /FCH	

Synthèse du quatrième chapitre

La 5e année fondamentale diffère des autres classes du troisième cycle de l'école fondamentale. Pour ce faire, elle est souvent au centre des débats des partenaires éducatifs. Dans cet ordre d'idées, les encadreurs de proximité, les autorités scolaires et certains parents ne cessent de demander pourquoi les résultats des élèves diminuent à partir de cette classe. Pour remédier à cette situation, les différents responsables du pays ont, à plusieurs reprises, tenté de trouver des solutions en prenant certaines mesures. Ainsi, diverses formations continues des enseignants du troisième cycle de l'école fondamentale ont été organisées spécialement en didactique du français. Des banques d'exercices ont été mises en place au profit des élèves de fin du troisième cycle pour les aider à s'entraîner avant les tests et les évaluations sommatives. Malgré ces efforts, la situation n'a pas changé. Dans le même contexte, nous nous sommes posé des questions auxquelles nous voudrions avoir des réponses en interrogeant les enseignants et les élèves concernés. Cette problématique a donc été présentée au début du quatrième chapitre pour montrer l'origine de la recherche centrée sur l'analyse de la transition linguistique appliquée à l'école fondamentale au Burundi. Par après, le déroulement de la recherche a brièvement été décrit. Le processus a duré de la préparation de la collecte des données à l'interprétation des résultats. Ainsi, la problématique, les méthodes, les techniques, les outils et le corpus de la recherche ont été présentés. Sachant que le but était de comprendre les modalités d'enseignement et d'apprentissage des DNL dès la transition linguistique du kirundi au français, la méthode qualitative a été privilégiée. Grâce à cette dernière, les techniques de collecte des données utilisées sont l'entretien semi-dirigé, l'observation non participative et l'analyse documentaire. On a retenu que les trois techniques sont complémentaires. Elles ont été combinées pour assurer la crédibilité des résultats. En outre, la pertinence de ces techniques a été soulignée. Par conséquent, deux guides d'entretien et une fiche d'observation des leçons ont servi d'outils de la recherche. Le premier guide d'entretien a permis d'interviewer les enseignants tandis que le second a été utilisé pendant l'entretien avec les élèves. Pour faciliter la communication dans une langue préférée par chaque enquêté, les deux guides ont été élaborés en kirundi et en français. Un guide d'observation des leçons a été employé pour instrument de collecte des données. Il s'agit

d'une fiche en deux colonnes. La première colonne est constituée des aspects à observer et la seconde est réservée à la prise des notes en rapport avec les constats réalisés lors d'une séance.

S'agissant du corpus, dix-huit enseignants et dix-sept élèves de la 5^{e} année ont été interviewés. Ils ont été choisis à travers des écoles fondamentales des milieux divers. En pratiques de classe, trente-huit leçons des DNL ont été observées en 5^{e} année des écoles des milieux variés. Les supports pédagogiques consultés lors de l'inventaire des indicateurs linguistiques en français ont également été présentés. Ces indicateurs sont des outils de la langue française susceptibles de faciliter l'enseignement-apprentissage des DNL. Ils ont été relevés des livres de Français de la 1re à la 5^{e} année et de ceux de Mathématiques, d'EM et de la FCH en 5^{e} année. La méthode d'analyse des données a aussi été présentée. On a en plus noté l'emploi d'une méthode d'analyse de contenu lors de l'analyse des données brutes des entretiens et des visites de classe.

En définitive, ce chapitre a été consacré à la présentation de la problématique, des méthodes de collecte et d'analyse des données, des techniques, des outils, du corpus et du déroulement du travail de recherche sur le terrain.

Partie 3. Analyse des données, interprétation et discussion des résultats

En vue de collecter des données en rapport avec le déroulement de l'enseignement-apprentissage des DNL dès le remplacement du kirundi par le français comme langue d'enseignement des DNL en 5e année fondamentale, une enquête a été menée sur le terrain. En réalité, la compréhension équivaut à la mise en évidence des modalités d'apprentissage et de transmission du contenu des DNL en français, des indicateurs de français facilitant les pratiques de classe et des pistes exploitables en transition linguistique. Pour ce faire, il a été nécessaire de passer par diverses méthodes et techniques. Elles ont été présentées au quatrième chapitre. Cette partie est donc réservée à la restitution des résultats d'entretien avec les enseignants et les élèves de 5e année, ceux provenant de l'observation des leçons et de l'analyse documentaire. Elle est constituée de trois chapitres complémentaires qui sont « Témoignages sur l'enseignement et l'apprentissage des DNL en 5e année », « Indicateurs linguistiques et pratiques de classe » et « Discussion des résultats de la recherche ».

Chapitre 5. Témoignages sur l'enseignement et l'apprentissage des DNL en 5e année

Ce chapitre contient exclusivement l'analyse des données et l'interprétation des résultats issus des représentations des enquêtés sur le déroulement des séances des leçons. Le plan de la présentation des données correspond aux quatre questions de départ. Elles portent sur l'analyse de la transition linguistique appliquée à l'école fondamentale au Burundi dans l'enseignement-apprentissage des DNL. La priorité est accordée à l'analyse des données en rapport avec l'apprentissage, l'enseignement et les propositions des dispositifs de la transition linguistique à mettre en œuvre dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale. Les données récoltées sur les indicateurs linguistiques sont présentées au huitième chapitre.

5.1. Modalités d'apprentissage des DNL

En vue de décrire les conditions dans lesquelles les élèves apprennent les DNL durant la transition linguistique, nous nous sommes proposé de présenter dans ce sous-chapitre les attitudes et les comportements des élèves enquêtés lors des séances, leurs difficultés, des leçons qu'ils ont jugées difficiles à apprendre et des solutions qu'ils ont proposées pour les surmonter.

5.1.1. Appréciation des séances de leçon des DNL

Afin de recenser les avis des uns et des autres sur les conditions d'appropriation du contenu des DNL, nous avons demandé séparément à chacun des dix-sept élèves de faire un commentaire sur l'apprentissage des DNL de la 1re à la 5e année fondamentale. Après le décodage, nous avons eu plusieurs informations. Certains élèves ont dit que l'apprentissage des DNL en français se déroule bien en classe de 5e année. Parmi ceux-là, NOP a signalé être fier d'apprendre ces disciplines parce qu'il les comprend. Il a cependant ajouté qu'il y a des leçons tellement difficiles à comprendre qu'il préfère les laisser pour la révision au profit de celles dans lesquelles il réussit. Nous retrouvons assez de détails dans l'extrait suivant :

> « Je me réjouis de comprendre les leçons et de réussir aux évaluations. Mais, il y a ce que je ne maîtrise pas. Il y a des élèves qui ne réussissent pas. En étudiant, nous sélectionnons la matière qui paraît facile puis nous réussissons. Par contre, il y a des leçons qui sont difficiles. En fournissant des efforts pendant l'examen, nous finissons par réussir [notre traduction]. »

Dans le même ordre d'idées, un autre élève, MPG, apprécie les conditions d'apprentissage des DNL. Pour lui, la compréhension de la matière est non seulement assurée par les exemples donnés par l'enseignant au cours de la séance mais aussi et surtout par le recours au kirundi à côté du français. L'extrait de son appréciation est le suivant :

> « Les leçons sont bien dispensées. Nous les comprenons. On nous enseigne à l'aide des exemples illustratifs. Quelquefois, on nous enseigne en kirundi. On utilise aussi le français. Les leçons sont dispensées en kirundi de la 1re à la 4e année. En 5e année, on combine les deux langues, le kirundi et le français, pour que nous comprenions ces leçons [notre traduction]. »

À côté des élèves qui apprécient positivement l'apprentissage des DNL, il y a ceux qui avouent qu'ils éprouvent des difficultés à acquérir les DNL en français. C'est le cas de CEE comme le montrent ses propos :

> « Ces leçons sont difficiles. Je ne vois pas comment m'exprimer. Ces DNL sont faciles en 4e année par rapport à la 5e année fondamentale. En 5e année, elles sont compliquées parce que nous les écrivons en français. Elles sont difficiles à mémoriser [notre traduction]. »

En analysant l'ensemble des contenus de toutes les interviews des élèves sur cet aspect, nous avons constaté que les séances des DNL sont animées soit en français, soit en kirundi et en français en même temps ou en kirundi uniquement selon les préférences des enseignants. La plupart des élèves ont indiqué que les séances de DNL les intéressent quand elles sont en kirundi ou dans les deux langues. On peut déduire de ces propos qu'un certain type d'alternance des langues (Duverger et *al.*, 2011) développé dans le cadre théorique est déjà appliqué par certains enseignants de la 5e année fondamentale au Burundi. Partant de ces informations globales données par les élèves sur l'appréciation des séances des DNL, nous allons restituer les résultats en rapport avec les attitudes et les comportements des élèves pendant les séances des DNL en français.

5.1.2. Attitudes et comportements des élèves en leçons des DNL

Les données sur les attitudes des élèves en séances des DNL ont été récoltées au cours des entretiens avec dix-huit enseignants et dix-sept élèves. À chaque élève, nous avons demandé de nous raconter comment il se sent pendant les séances des DNL et à chaque enseignant de décrire

les attitudes des élèves. Après le dépouillement des données récoltées, nous avons répertorié diverses attitudes des élèves. Les plus récurrentes sont la peur, le dérangement, la distraction, la passivité, le désintéressement et le dynamisme.

5.1.2.1. Peur des élèves en séances des DNL

Selon les constats de nos informateurs, certains élèves de la 5^{e} année ont peur pendant les séances des DNL en français. Ils ne veulent pas s'exprimer. Quand l'enseignant pose une question en français ou invite les élèves à prendre la parole, ils ne lèvent pas les mains (NA1002D6). Pour éviter d'être désignés obligatoirement par l'enseignant, certains élèves se cachent derrière leurs camarades de classe (ND1307D6).

En principe, ces attitudes des élèves dépendent de plusieurs raisons. Il y a des élèves qui croient qu'ils risquent de commettre des erreurs en s'exprimant en français. Ce sont des élèves tellement faibles en français qu'ils demandent à leur enseignant de les laisser s'exprimer en langue maternelle. C'est ce que nous a révélé un enseignant (NB2506D7) dans l'extrait suivant :

> « Puisque les élèves ont un niveau très bas en français, ils ont peur de s'exprimer. Un élève se dit que les autres vont se moquer de lui s'il répond en commettant des erreurs. Certains élèves demandent même la permission de répondre en kirundi. Je les laisse alors s'exprimer en kirundi. Ils répondent comme ils veulent. Je traduis en français leurs réponses quand elles sont correctes [notre traduction]. »

Pour montrer qu'il faut s'exprimer en français, l'enseignant préfère traduire dans cette langue ce que son élève dit en kirundi. Il a ainsi appliqué de façon spontanée la micro-alternance (Duverger et *al.*, 2011) qui n'exige pas une planification comme nous l'avons déjà vu dans la partie théorique de ce travail. Une autre cause de cette peur, c'est le manque d'habitude à s'exprimer en français. Cela a été évoqué par plusieurs enseignants interviewés. NA1002D6 est l'un d'entre eux dont les propos suivants sont explicites :

> « Nos élèves, pendant les leçons de Mathématiques, de FCH, d'EM, sont timides. Ils ne peuvent pas répondre facilement en français […] parce que c'est pour la première année qu'on entame l'enseignement de ces disciplines en français. Alors, on observe la timidité chez les élèves. »

Le complexe est un autre facteur à l'origine de la peur observée chez les élèves de 5e année en séances des DNL. C'est ce qu'a indiqué BJ2512D6, un enseignant de vingt-cinq ans d'ancienneté et qui venait de passer douze ans d'enseignement en classe de 5e année :

> « Les élèves, premièrement, ils ont peur de parler cette langue. Deuxièmement, ils se complexent parce qu'ils n'ont pas l'habitude de s'exprimer en cette langue. Troisièmement, ils ne comprennent même pas la langue. […] on doit faire tout son possible pour chercher dans les dictionnaires le vocabulaire adéquat qui permettra aux élèves de comprendre le peu possible. Mais c'est un problème parce qu'ils ont peur de la langue. »

De leur côté, deux sur dix-sept élèves interrogés ont avoué qu'ils ont peur pendant les séances des DNL. Pour NED, les Mathématiques sont difficiles. Dans l'extrait de son témoignage, il affirme alors qu'il se sent à l'aise lorsque les DNL sont enseignées en langue maternelle :

> « Les leçons qui semblent difficiles en 5e année sont les Mathématiques. Ces dernières font même peur. En Étude du Milieu ou en Formation Civique et Humaine, il n'y a pas de problème. J'aime les Mathématiques quand on les explique en kirundi [notre traduction].»

Quant à EDH, il indique que certains élèves n'osent pas demander des éclaircissements à cause de la peur :

> « [L'enseignant] utilise le français […] Les élèves ne comprennent pas toutes les explications. Ils ont peur de poser des questions [notre traduction]. »

En plus de la peur, six sur dix-huit enseignants interviewés ont signalé un autre comportement des élèves qu'ils ont observé dans les séances des DNL. C'est le dérangement.

5.1.2.2. Dérangements des élèves en séances des DNL

Les enseignants interviewés ont souligné que les élèves dérangent et se distraient en classe. Ils ont aussi évoqué les raisons qui seraient à l'origine de ces comportements. D'après KO3418D7, un enseignant expérimenté de trente-quatre ans dans cette fonction et de dix-huit ans en 5e année, certains élèves ne comprennent pas ce qu'on leur dit en français. Ils cherchent alors d'autres occupations pendant la séance. Dans le passage suivant extrait de son intervention, il décrit ce qu'il voit souvent pendant l'animation des séances des DNL :

> « Puisque ces disciplines sont enseignées en français, les élèves qui ne maîtrisent pas cette langue ne comprennent pas le contenu. Ils se mettent à déranger en classe. Les uns commencent à jouer parce ce qu'ils ne comprennent rien. Ils font n'importe quoi. D'autres […] me regardent comme un étranger. »

Quant à son collègue, NQ4030D7, de trente ans d'enseignement en 5e année et de quarante ans dans la carrière, il a souligné que ses élèves ont l'habitude de déranger lorsqu'il anime les séances de leçon en français. Toujours selon lui, les élèves suivent l'enseignant quand il s'exprime en kirundi. Il ajoute que certains élèves qui ont commencé leur scolarité dans les écoles privées s'expriment en français parce qu'ils y étaient habitués. Nous le remarquons dans l'extrait ci-après :

> « Il y a des élèves qui commencent à déranger parce qu'ils se croient inoccupés. Ils ne sont pas intéressés. L'apprentissage des DNL en français ne suscite pas d'intérêt pour eux. Quand j'explique la matière en kirundi, […] tous les élèves se sentent à l'aise. Ils sont intéressés. Ils commencent à poser des questions parce qu'ils ont compris ce que j'ai dit. Très souvent, ils posent ces questions en kirundi sauf ceux qui viennent de l'école privée.

> Ceux-là sont capables de poser des questions en français parce qu'ils sont habitués à s'exprimer en français. Quand un élève pose une question en kirundi, j'essaie de lui répondre en kirundi. Après, je continue à parler en français. »

KO341817 complète les idées déjà données en soulignant que l'incompréhension des élèves les entraîne à chercher diverses occupations pendant la séance de leçon. À son avis, lorsque les élèves « ne comprennent pas, ils commencent à jouer et à faire n'importe quoi. D'autres dorment. Ils ne font rien. Ils me regardent. Ils ne comprennent rien. En Mathématiques, on dirait que les élèves ont peur ». Ces comportements ont également été évoqués par les élèves interrogés. De tous, EDH a été explicite en passant par la description du contexte d'apprentissage des DNL :

> « Quand nous ne comprenons pas, nous demandons des explications. Nous nous exprimons en kirundi parce que nous ne connaissons pas le français. Le maître nous enseigne l'EM en kirundi et en français. Il écrit au tableau et nous prenons des notes dans nos cahiers. Nous copions les notes en FCH également. Le maître utilise le français mais explique en kirundi. Il y a des enfants qui bavardent et qui mettent en colère notre enseignant [notre traduction]. »

En peu de mots, nous pouvons retenir que le dérangement et la distraction des élèves sont entraînés par la non-maîtrise du français. En effet, certains élèves ont du mal à comprendre le discours de l'enseignant ou le contenu des supports pédagogiques en français. En réalité, ces élèves ont besoin d'un renforcement en français des DNL pour avoir un enrichissement des concepts nécessaires et des normes de la langue comme développé dans le cadre théorique selon Le Ferrec (2012 : 41).

5.1.2.3. Désintéressement des élèves en séances des DNL

Au cours des entretiens, sept sur dix-huit enseignants interrogés ont indiqué que certains élèves se désintéressent des séances des DNL. En effet, les enseignants ont avoué que les élèves somnolent au lieu de suivre les leçons. D'après KO3418D7, lorsque les élèves ne sont pas intéressés par la

matière, ils se couchent sur leurs bancs-pupitres. Dans le même ordre d'idées, MC1404HG a dit ceci :

> « Quelquefois, certains élèves somnolent et les autres suivent. Ces élèves ne sont pas motivés par manque de vocabulaire. Ils sont gênés par la langue. »

Par ailleurs, les autres enseignants se demandent pourquoi leurs élèves n'aiment pas la matière et surtout les leçons de Mathématiques alors qu'ils s'efforcent pour les amener à comprendre. Selon les enseignants interrogés, cette attitude qui dépend d'un élève à un autre serait occasionnée par la matière qui est vaste ou difficile à comprendre. Ils croient en conséquence que les élèves n'y voient pas d'intérêt. À cause de cette vision, ces élèves ne suivent plus leurs enseignants. En plus, certains enquêtés ont signalé que les élèves sont faibles parce qu'ils n'ont pas tous les prérequis nécessaires. L'extrait suivant du témoignage de NI1712D6 décrit les élèves pendant les séances animées en français par leur enseignant :

> « À l'époque où nous sommes, les élèves ont des comportements différents. Ils ne suivent pas la leçon. Nous ne savons pas si la matière est vaste ou si elle leur semble difficile. En Mathématiques, on rencontre même un élève qui ne sait pas où placer une virgule. Cependant, nous fournissons tous nos efforts pour les encadrer. » [notre traduction].

NP3205D6, un enseignant d'une trentaine d'années de service et de cinq ans d'enseignement en 5^{e} année, appuie son collègue en se servant de l'Étude du Milieu. Il le déclare dans les termes suivants :

> « En 5^{e} année, l'Étude du Milieu est une matière très vaste. […] Alors, les élèves sont dégoûtés lorsqu'ils sont en train d'étudier, de parcourir une partie de cette discipline. Ils se sentent fatigués. »

Au niveau du désintéressement, les causes majeures évoquées par les enquêtés sont la non maîtrise de la langue, le petit bagage lexical, la matière jugée vaste et/ou difficile et le manque d'intérêt à suivre les leçons des DNL.

5.1.2.4. Passivité des élèves en leçons des DNL

Les enseignants ont indiqué que les élèves sont peu actifs dans les séances des DNL. Ainsi, ils nous ont révélé que certains élèves préfèrent se taire au moment où d'autres tentent de s'exprimer, en vain. Les interviewés ont présenté les causes de cette attitude. Selon ND1317D6, la non maîtrise de la langue compte parmi les facteurs à l'origine de la passivité pendant les leçons des DNL. En réalité, certains élèves ne réagissent pas durant les séances animées en français car ils étaient habitués à s'exprimer en langue maternelle dans les années antérieures :

> « Quand je pose des questions, les élèves ne répondent pas. Ils se cachent à cause de ce changement de langue. Ils ne comprennent pas le français. Ils ne sont pas habitués à étudier les leçons en français. »

Pendant l'enseignement des DNL en français, on dirait que les élèves ne sont pas concernés. Ils ne suivent pas l'enseignant. D'ailleurs, certains s'occupent à autre chose. C'est le début du bavardage en classe. Pour remédier à cette situation, l'enseignant recourt à la traduction en kirundi. Aussitôt qu'il laisse de côté le français, les élèves peuvent s'exprimer comme l'indique NQ4030D7 ci-après :

> « Les élèves sont paresseux. Ils sont inactifs. […] Ils ne sont pas intéressés. L'apprentissage en français ne suscite pas d'intérêt pour eux. Mais, quand je traduis la matière en kirundi, les élèves commencent à être intéressés. »

Il y a des élèves qui suivent sans difficulté le déroulement des leçons animés en français. Ils peuvent s'exprimer oralement. Néanmoins, selon les témoignages des enseignants interrogés, le problème est le même en Mathématiques, en Étude du Milieu et en Formation Civique et

Humaine. À titre d'exemple, nous pouvons nous référer à ce passage extrait de l'intervention de NB2506D7 :

> « Les élèves ne s'expriment pas convenablement parce que c'est la première fois qu'ils apprennent les Mathématiques en français. En Étude du Milieu, les élèves ont la même attitude. En plus, nous avons beaucoup de matières. C'est pourquoi nous avançons difficilement. En FCH, le programme est adapté. Mais, puisqu'il est en français, les élèves se taisent. » [notre traduction].

À partir de ces quelques témoignages des enseignants, on retient que les élèves ne sont pas actifs en DNL à cause de leur niveau bas en français. Pour amener tous les élèves à réagir en séances des DNL, certains enseignants ont pris la décision d'enseigner en kirundi et en français à la fois. C'est dans ce sens que NP3505D6 avoue que quand il « continue à parler en français seulement, les élèves seront désintéressés ; ils ne seront pas actifs ». Bien entendu, tous les élèves n'ont pas ce problème de français. Certains enseignants ont signalé que leurs élèves essaient. Il faudrait trouver des stratégies appropriées pour renforcer l'enseignement des DNL en français. Passons alors à la présentation des résultats où les élèves sont actifs et dynamiques durant les leçons des DNL.

5.1.2.5. Dynamisme des élèves en leçons des DNL

Cinq enseignants parmi les dix-huit interviewés ont avancé que leurs élèves sont actifs pendant les séances des DNL. Selon eux, leurs élèves les écoutent attentivement. Ils prennent la parole en cas de besoin, soit en répondant aux questions posées, soit en demandant des explications sur ce qu'ils n'ont pas compris. Les enseignants ont en outre souligné que ce comportement s'observe également à l'écrit même si quelquefois certains élèves n'écrivent pas convenablement. A titre d'exemple sur les témoignages reçus, on peut se référer à cet extrait de NH3020D6, d'une trentaine d'année dans la carrière et de vingt ans en 5^{e} année qui termine ses propos en montrant les limites du dynamisme et du courage de certains élèves :

> « Je pose des questions puis les élèves répondent. Il y a des questions-réponses. […] si c'est écrit, on écrit. […] s'il s'agit des questions fermées, les élèves répondent vite. Ils ne réfléchissent même pas […] Ils tâtonnent. Pour des questions ouvertes, il y en a qui écrivent tout ce qui viennent en tête. Il y en a d'autres qui raisonnent. Il y a d'autres qui semblent écrire alors qu'ils n'écrivent pas [notre traduction]. »

Tout comme ces enseignants, certains élèves ont aussi indiqué qu'ils sont actifs en séances des DNL. Selon eux, ils prennent souvent la parole lorsqu'ils veulent demander des éclaircissements à leurs enseignants. Les élèves interviewés ont en plus indiqué que la plupart d'entre eux posent leurs questions en kirundi. Ils ont aussi signalé que l'enseignant a recours à la langue maternelle pour faciliter la communication. Ainsi, JEI donne d'amples détails dans les propos ci-après :

> « La leçon d'EM en 5^{e} année m'intéresse beaucoup. Dans cette leçon, on nous enseigne l'histoire. […] lorsque j'entends des mots difficiles, je demande des éclaircissements. En mathématiques, on ne regarde que la réponse et les formules. Ces leçons sont dispensées en français. La maîtresse fait la lecture simple en français et nous explique en kirundi. Comme la langue française nous semble difficile, nous posons des questions en kirundi. À son tour, l'enseignante nous répond en kirundi [notre traduction].»

Dans ce passage, on apprend que certains enseignants se soucient peu du français au cours des leçons de Mathématiques. Ils privilégient les compétences disciplinaires. Pourtant, nous avons souligné, dans la partie théorique, que les enseignants auraient intérêt à amener les élèves à apprendre aussi le français des DNL. C'est un des moyens importants pour renforcer leurs compétences linguistiques. Selon ce témoignage, nous notons que la micro-alternance (Duverger, 2009) est couramment appliquée en séance des DNL. Dans ce contexte, les enquêtés nous ont révélé que l'enseignant et les élèves emploient de temps en temps la langue maternelle en vue de faciliter la communication.

5.1.2.6. Interactions en séances des DNL en français

Pour avoir assez d'informations sur les comportements et les attitudes des élèves, nous avons demandé aux enquêtés de s'exprimer à propos de l'interactivité en séances des DNL. En principe, nous voulions savoir s'il existe ou non une conversation entre l'enseignant et les élèves, d'une part et celle des élèves entre eux, d'autre part. Pour diversifier les opinions, une question appropriée a été individuellement posée aux enseignants et aux élèves. En effet, selon les résultats du dépouillement des données, dix-sept enseignants sur dix-huit interrogés ont dit qu'il y a une interaction entre l'enseignant et les élèves pendant les leçons des DNL. Cependant, certains informateurs n'ont pas précisé la langue d'échange entre l'enseignant et les élèves comme on le remarque à titre indicatif à travers ces deux extraits des témoignages des enseignants interviewés :

- « Il y a un partage de prise de parole entre l'enseignant et les élèves […] Mais, je vous ai dit que c'est un petit nombre d'élèves qui participent à cause de cette nouvelle langue. » (NF2008D7).
- « Il y a une interaction bien sûr. Il y a question-réponse entre l'enseignant et les élèves. Si je vois que les élèves ne comprennent pas, je donne des exemples pour rendre claires les explications. Dans la recherche des exemples, la technique des questions-réponses reste valable. […] Il y a toujours une interaction sinon, les élèves dorment. » (NE3525D6).

On avait déjà noté que certains élèves dorment en séances des DNL parce qu'ils ne sont pas intéressés par l'emploi du français qu'ils ne maîtrisent pas. Dans ce deuxième extrait, NE3525D6 affirme qu'il échange avec ses élèves en recourant à plusieurs stratégies pour éviter qu'ils dorment. En d'autres termes, il montre que les élèves peuvent ne pas participer à cause de l'enseignant qui ne les incite pas à réagir. Les autres enseignants ont précisé que leurs échanges se déroulent en français et en kirundi dans le but d'inciter les élèves à s'exprimer dans la langue où ils se sentent à l'aise. À son tour, l'enseignant fait traduire en français les idées de l'intervenant. Cependant, d'autres enseignants préfèrent s'exprimer d'abord en kirundi puis en français lorsqu'un élève a pris la parole en langue maternelle. Comme nous venions de le préciser dans les paragraphes précédents, on constate que l'enseignement bilingue est appliqué dans

certaines classes. Ces enseignants tentent déjà de mettre en pratique les stratégies développées dans le cadre théorique selon Duverger (2007, 2009) ; Duverger et *al.* (2011) et Steffen (2013). On le remarque également à travers ces explications qui ont été fournies par KO3418D7 pendant l'interview :

> « L'enseignant ne peut pas parler seul. Il anime la séance et les élèves posent des questions. Les élèves répondent aussi aux questions de l'enseignant. […] Si l'un d'entre eux ne parvient pas à donner la bonne réponse, un autre répond. Si aucun élève n'a pas de réponse, l'enseignant intervient. Il y a donc une conversation entre l'enseignant et les élèves. Nous utilisons […] le kirundi et le français. Nous mélangeons les langues pour nous faire comprendre. »

D'après les enquêtés, les échanges sont, petit à petit, réalisés en français grâce à l'initiative des enseignants qui veulent progressivement amener les élèves à se familiariser avec l'emploi de cette langue. Au départ, les enseignants travaillent avec les élèves qui se débrouillent. Ils acceptent quelquefois les idées données en kirundi. Ils les traduisent à leur tour en français. Grâce à cette stratégie, les enquêtés affirment que la majorité des élèves finissent par s'habituer à s'exprimer en français en imitant leurs camarades de classe. Dans ce sens, un enseignant (NQ4030D7) déclare ceci :

> « Je ne peux pas enseigner sans passer la parole aux élèves. J'essaie d'écouter les élèves même s'ils parlent en kirundi. Au fur et à mesure que je continue à traduire les phrases données en kirundi, mes élèves s'habituent. […] Au début de l'année scolaire, quand je posais des questions en français, il y avait des fois où j'y répondais moi-même. Il y a des élèves qui viennent des écoles privées. Parfois, ils m'épaulent en répondant en langue française. Les autres élèves écoutent ceux-là et essaient de les imiter. Maintenant, ils commencent à s'habituer eux aussi à s'exprimer en français. […] il y a eu une amélioration. »

Au cours des entretiens, l'interaction des élèves entre eux a très peu été évoquée. Elle pourrait avoir lieu au cours des travaux de groupes. Ces derniers sont rarement organisés dans les trois disciplines non linguistiques. Quelquefois, ils ont lieu dans les leçons de FCH. D'ailleurs, c'est dans cette discipline que l'interaction des élèves entre eux a été évoquée par un seul enseignant. Dans les propos suivants, KO3418D7 explique pourquoi les séances de FCH se prêtent mieux aux travaux de groupes :

> « En FCH, c'est la morale. Les enfants sont intéressés. […] parfois même, ils travaillent en groupes. En groupes, les élèves n'ont pas peur. Ils sont épaulés par ceux qui comprennent. Ils donnent leurs idées, les réponses. Ça ne pose pas de problème en FCH. »

Dans cet extrait, KO3418D7 n'a pas parlé de manière explicite d'interaction des élèves entre eux. Elle est sous-entendue car le travail en groupe n'existe pas quand il n'y a pas d'échange. C'est pourquoi cet enquêté a souligné que ceux qui comprennent « remorquent » les autres. Normalement, avant d'accepter une réponse à présenter pendant la mise en commun, il doit y avoir une discussion. Chaque membre du groupe donne son avis. On retient des réponses suite à un consensus entre les membres du groupe.

Quant à HG1401D6, il déclare que l'interactivité n'existe pas dans sa classe. Il constate que ses élèves sont faibles en français pour pouvoir réaliser une conversation. Il ajoute qu'ils ne posent jamais des questions au cours des séances des DNL. Ils arrivent difficilement à formuler des phrases. Cette faiblesse d'élèves en français lui empêche de respecter la durée prévue pour une séance comme on le remarque à travers l'extrait de son témoignage suivant :

> « C'est difficile pour un élève de poser une question en français. Je ne pourrais pas cacher cela. Les choses sont ainsi. J'essaie de faire tout pour que l'élève puisse atteindre un certain niveau d'acquisition. Mais, j'ai un échec. La formulation d'une ou de deux phases par cet élève est impossible. En plus, une séance de quarante minutes n'est pas suffisante en 5^{e} année. »

Les résultats des entretiens avec les élèves ne sont pas différents de ceux obtenus des témoignages des enseignants. En fait, les élèves interrogés ont décrit ce qu'ils constatent quotidiennement dans leurs classes. En effet, quatorze élèves sur dix-sept interrogés ont affirmé que l'enseignant et les élèves échangent des idées au cours des séances des DNL. La langue d'échange ne leur avait pas été demandée. C'est pourquoi neuf d'entre eux n'ont rien dit à propos de la langue utilisée pendant les échanges. Les autres enquêtés ont tenu à préciser que leurs échanges se déroulent soit en kirundi, soit en kirundi et en français ou soit en français. Parmi ces enquêtés, trois élèves ont indiqué que l'échange entre l'enseignant et les élèves n'existe pas durant les séances de leçon. Pour plus d'amples précisions, on peut se référer aux extraits des interventions des élèves interrogés. Parmi ceux qui n'ont pas parlé de langue d'échange, KWB s'est exprimé de la façon suivante :

> « Il y a des échanges à partir des questions et des réponses entre nous et l'enseignant. Le problème se pose souvent en Étude du Milieu et en Mathématiques [notre traduction]. »

À partir de ces propos, on comprend qu'il y a un partage de prise de parole entre l'enseignant et les élèves. Quelquefois, la conversation entre l'enseignant et les élèves se limite au procédé de questions-réponses. Il y a également l'organisation des travaux de groupes à partir des questions de réflexion qui sont prévues dans le livre de l'élève de la Formation Civique Humaine. C'est pour cela que certains élèves ont signalé que l'interaction est difficile dans les séances de Mathématiques et de Formation Civique et Humaine. Ils ont fait allusion à leur habitude en séance de Formation Civique et Humaine. Selon NOK, le partage de prise de parole entre l'enseignant et les élèves se présente comme suit :

> « Les échanges entre les élèves et l'enseignant pendant les séances de DNL se déroulent en français. Quelques-uns répondent aux questions posées et les autres ne répondent pas suite au manque d'expression en français. La langue française leur semble difficile [notre traduction]. »

Pour surmonter cet éventuel frein à l'interaction entre l'enseignant et les élèves, certains titulaires de classe préfèrent organiser les échanges en kirundi et en français en prenant des stratégies pour ne pas transformer la langue d'enseignement préconisée en 5e année. D'après MPG, certaines des principales stratégies utilisées par les enseignants sont les suivantes :

> « L'enseignant te pose la question en français et si tu ne comprends rien, il la pose en kirundi. Si tu comprends la question en français, tu réponds en français ou bien en kirundi. Après, il nous donne la réponse en français […] L'enseignant nous pose la question et nous lui répondons et vice-versa. […] Il nous donne des travaux en groupes. Nous mettons ensemble les résultats obtenus par consentement et à l'aise [notre traduction]. »

À part ces témoignages en rapport avec le recours au kirundi et au français en séances des DNL, nous en avons d'autres où les interviewés comme EDH ont signalé que les échanges se déroulent en langue maternelle pour éviter le monologue de l'enseignant :

> **«** Nous dialoguons et nous rions. Quand il y a quelques mots mal orthographiés ou que nous ne comprenons pas, nous demandons des explications à l'enseignant. […] nous utilisons le kirundi car nous ne connaissons pas le français. Il nous enseigne l'EM en kirundi et en français [notre traduction]. »

On peut retenir de ce témoignage que certains élèves ne sont pas en mesure de s'exprimer en français. Ils prennent la parole lorsque l'enseignant leur donne l'autorisation à s'exprimer en kirundi. Nous apprenons même que certains élèves s'expriment en kirundi lorsqu'ils sont en train d'expliquer à l'enseignant et à leurs camarades de classe ce qu'ils sont en train d'écrire au tableau. Dans une classe pareille, l'interviewé a souligné que l'enseignant fournit un double effort. Il traduit en français ce qu'il a expliqué en kirundi dans la mesure où la synthèse à mettre dans les cahiers de notes est en français.

Cette difficulté d'emploi du français devient quelquefois un obstacle à l'interaction en séances des DNL comme trois des dix-sept élèves interviewés l'ont dit. Ils ont alors révélé que leur prise de parole se réalise rarement et qu'elle dépend d'une DNL à une autre. De plus, ils ont fait savoir qu'ils s'expriment plus en Formation Civique et Humaine que dans les deux autres disciplines. La plupart d'entre eux ont avoué qu'ils emploient le kirundi. Ils ont en plus précisé qu'ils sont habitués à s'exprimer en langue maternelle même en dehors des leçons. Selon MUK, les échanges des élèves dans les trois DNL se déroulent de la manière suivante :

> « En Mathématiques, les élèves suivent l'enseignant. Ils ne parlent pas. En Étude du Milieu, c'est pareil. Mais, parfois ils parlent. En Formation Civique et Humaine, ils parlent trop. Ils utilisent le kirundi. Quand ils sont en train de bavarder, ils s'expriment en kirundi. Il n'y a pas d'échanges entre l'enseignant et les élèves [notre traduction]. »

Lors de l'observation des leçons, nous avons remarqué que dans quelques classes les élèves ne faisaient qu'écouter leur enseignant. Ils se contentaient d'approuver ou de nier ce qu'ils venaient de leur dire. Souvent, ces élèves réagissaient en disant tout simplement « oui » ou « non » ou en utilisant des gestes. Cependant, lorsque les élèves se retrouvaient seuls sans leur enseignant, ils commençaient à discuter en langue maternelle même à propos de la leçon apprise.

En définitive, les enseignants et les élèves interviewés ont révélé que les comportements et les attitudes des élèves en leçons des DNL en commençant par les plus récurrents sont respectivement la peur, le dynamisme, le dérangement, le désintéressement et la passivité. Les explications appropriées à chaque cas ont été fournies par les informateurs. Ainsi, les élèves ont la peur en séance des DNL à cause du manque de maîtrise du français. En conséquence, certains élèves se cachent derrière leurs camarades de classe pour ne pas être interrogés. Ceux qui osent lever le doigt sont très limités. On a également appris que certains élèves suivent sans difficulté les séances des DNL tandis que d'autres préfèrent s'exprimer en kirundi plutôt que de ne pas intervenir. Cependant, il existe des élèves qui sont désintéressés par les DNL parce qu'elles sont

dans une langue qu'ils ne comprennent pas. Ces élèves se mettent à déranger pendant les séances car ils sont inoccupés.

5.1.3. Difficultés des élèves en séances des DNL

Nous avons demandé aux enseignants d'énumérer toutes les difficultés éprouvées par les élèves en séances des DNL. Après l'analyse des données de dix-huit enseignants interviewés, nous avons pu recenser les difficultés liées aux compétences linguistiques et scientifiques dont les plus récurrentes sont au nombre de six. Une d'elles porte sur l'incompréhension du discours pédagogique. Elle est causée par un manque de familiarisation au langage de l'enseignant utilisé différemment selon les disciplines avec un lexique spécifique (Le Ferrec, 2012 : 41). Il s'agit d'une difficulté concernant la compétence linguistique qui n'est pas développée chez certains élèves. Au cours de l'exposé de l'enseignant, ces derniers ne parviennent pas à saisir le message donné. Ils ne peuvent donc pas s'approprier facilement le contenu-matière de la séance. Selon NM1710LI, un enseignant de dix-sept ans de service, de dix ans d'enseignement en classe de 5^{e} année et de niveau Licence, le problème majeur est le suivant :

> « La difficulté de nos élèves est centrée sur la non-maîtrise du français. Si je parle seulement en français, les élèves ne parviennent pas à comprendre ce que je leur dis. C'est pourquoi j'essaie de mélanger le français et le kirundi. »

À côté de ce problème d'incompréhension, les enseignants interrogés ont souligné que beaucoup d'élèves accusent d'un niveau bas en expression orale et écrite. Ils ne peuvent donc pas s'exprimer au cours d'une séance de leçon de DNL même si on les incite à prendre la parole ou à produire un message écrit. Les propos suivants, parmi tant d'autres, que nous devons à deux des enseignants interviewés en disent long :

- « Par exemple, la Formation Civique et Humaine contient des leçons qui exigent l'échange entre l'enseignant et les élèves. Mais, puisque les élèves ont un niveau très bas en français, ils ont peur de s'exprimer. […] En Mathématiques, on demande aux élèves d'effectuer des

opérations ou de calculer des données. Ils font ces activités. Celui qui est capable répond au tableau. Au tableau, l'élève réalise les calculs demandés. Il résout le problème mais la même difficulté, c'est celle de s'exprimer en français. La plupart d'élèves ne s'expriment pas. Ils effectuent des opérations sans parler [notre traduction]. » (NB2506D7)

- « Les élèves ne retrouvent pas rapidement leurs idées. Ils ont la lenteur dans la recherche des mots à utiliser en français. Quand je leur demande de s'exprimer en kirundi, ils parlent avec spontanéité. […] en français, vraiment, l'expression des élèves est très faible surtout dans les leçons de FCH. En Étude du Milieu […], je pose des questions de vrai ou faux pour avoir les réponses des élèves. À l'écrit […], c'est aussi un problème. Mes élèves ne savent pas s'exprimer par écrit. » (NF2008D7)

Cette difficulté que ces enseignants ont présentée fait appel à une autre compétence linguistique très utile dans une séance de leçon. C'est ce que nous avons développé dans le cadre théorique notamment à propos des habiletés langagières des élèves nécessaires en séance des DNL. Normalement, une séance de leçon exige l'échange des idées entre l'enseignant et les élèves tant à l'écrit qu'à l'oral. Les enseignants nous ont également appris que d'autres élèves ont un faible niveau en lecture et en écriture. Étant complémentaires, la lecture et l'écriture sont les voies de communication les plus utilisées dans le système scolaire. Un élève qui ne les maîtrise pas a du mal à faire des progrès. Cependant, cette difficulté prévaut encore en classe de 5^{e} année si on se réfère à ces témoignages des enseignants interrogés :

- « Actuellement, dire à un enfant de lire un énoncé de Mathématiques est une perte de temps. […] c'est un problème. Un enfant de la 5^{e} année a peur de lire un problème. Il ne peut pas lire. » (NE3525D6).
- « Quand je passe dans les rangs pour vérifier si les notes ont été bien prises, je trouve beaucoup de fautes d'orthographe. » (NP3205D6).

Ces enseignants parmi tant d'autres ont présenté la vraie situation de leurs élèves au cours de la lecture et de l'écriture. En ce qui est de l'écriture, un enseignant (NP3205D6) de trente-deux ans d'ancienneté et de cinq ans d'enseignement en 5^{e} année a insisté. Selon lui, certains élèves ne

savent même pas recopier les notes. Ils écrivent lentement et commettent des erreurs d'orthographe. Il affirme que cela l'empêche de respecter la prévision de la matière. Toujours dans cette identification des difficultés des élèves en séance des DNL, nous avons eu également des informateurs qui ont signalé la non maîtrise de la table de multiplication. C'est une compétence scientifique qui est à la base de la réussite des opérations à effectuer surtout pendant la résolution des problèmes en Mathématiques. En principe, sa maîtrise permet aussi d'enrichir le vocabulaire pouvant être utilisé par les élèves en situation de communication orale ou écrite. Ils sauront par exemple employer le langage mathématique approprié. Pendant les opérations, les élèves disent ce qu'ils sont en train d'écrire au tableau devant leurs camarades de classe. Pour ce faire, la plupart des enseignants interrogés ont présenté cette difficulté. En plus, ils ont fourni des explications appropriées. Cet extrait des propos de HG1401D6 est le plus explicite :

> « En Mathématiques, […] l'élève doit mémoriser la table de multiplication. Il s'en sert dans les différentes opérations. Ainsi, il lui permet d'apprendre par cœur le vocabulaire français en rapport avec les opérations. Ce vocabulaire aide l'élève à expliquer les étapes des opérations effectuées au tableau.»

Les enseignants ont également annoncé que leurs élèves ont un problème d'incompréhension des énoncés de Mathématiques. On peut le remarquer à travers cet extrait des propos de NP3205D6 :

> « Les élèves ne savent pas extraire les données d'un énoncé de problème. Il y a des élèves qui ne relèvent pas les données. Les autres recopient le problème au tableau. Quand on leur demande : « Pourquoi vous n'avez pas résolu le problème ? » Je n'ai pas compris ce qui était dans le problème [- répond-il-] malgré les explications. Alors j'essaie, à ce moment, d'expliquer en kirundi l'énoncé du problème avant sa résolution.»

Une réponse à cette difficulté se trouve développée au quatrième chapitre du cadre théorique. Nous y avons proposé des activités-types pour amener les élèves à renforcer le français des DNL. D'après les chercheurs comme Zakhartchouk (2004) et Fleury et *al.* (2014), ces activités sont enrichissantes. Au cours de l'entretien, HG1401D6 a tenté d'expliquer les conséquences de

l'incompréhension des énoncés de problèmes de Mathématique. En effet, selon lui, certains élèves, au lieu de résoudre le problème décrit, recopient l'énoncé tel que parce qu'ils n'ont rien compris. Ces élèves ne savent pas bien lire en vue de repérer l'information donnée. En plus, certains élèves sont incapables de formuler des phrases-réponses aux consignes données. Ils ne se contentent que des opérations. C'est un problème qui est intimement lié au repérage de la consigne. Une fois la consigne repérée, il resterait à la reformuler autrement. C'est la phrase-réponse qui contient les résultats chiffrés en guise de réponse finale comme NM1710LI l'a souligné dans le passage ci-après :

> « Le niveau de français de nos élèves est bas. En Mathématiques, ils peuvent résoudre un problème. Cependant, ils peuvent ne pas formuler une phrase grammaticalement correcte. Par exemple, on leur a donné la consigne suivante : « Quelle est la surface d'un carré …? » Peu d'élèves ont pu répondre en disant que « la surface du carré est égale à … ». Ils ne savent donc pas formuler la phrase-réponse d'une consigne alors qu'ils ont appris la structure d'une phrase en leçons de français. »

La dernière difficulté que les enquêtés ont évoquée est celle du faible bagage lexical. Pourtant, le lexique est un aspect linguistique très utile dans les leçons des DNL. Afin de bien apprendre les contenus des DNL, l'élève devrait posséder un bagage lexical riche et varié conforme aux types de français (voir chapitre 3). En cas de lacune, des difficultés peuvent surgir comme ces enseignants l'ont indiqué au cours des entretiens :

- « Le fait de ne pas avoir un vocabulaire suffisant en français influe sur les difficultés rencontrées lors de la résolution des problèmes. Par exemple, un élève échoue à identifier les sens des concepts « prix d'achat », « prix de vente » et « perte ». En géométrie, il lui est difficile de mémoriser les formules d'application. » (HG1401D6)
- « En EM, il y a aussi des termes compliqués. Heureusement que je m'adapte. Je les traduis en kirundi, sinon […] ils resteraient difficiles en français […] Je crois que le vocabulaire de la science est très difficile pour les élèves de la 5^{e} année. […] : les animaux, les vertébrés,

> les plantigrades, les onguligrades… Tu vois ces termes, vraiment ? Ils sont compliqués ! Heureusement, le maître dessine s'il n'a pas de matériel. » (KO3418D7)

Nous venons de présenter les difficultés des élèves tels que les enseignants les perçoivent. Il s'agit de l'incompréhension du discours pédagogique ou du langage de l'enseignant, du niveau insuffisant en expression, d'un faible niveau en lecture et en écriture, de l'incompréhension de l'énoncé, de l'incapacité à formuler des phrases-réponses et à poser des questions ainsi que de l'insuffisance du bagage lexical. Tous ces aspects font appel aux trois types de français (Le Ferrec, 2012 ; Ndawouo et Ndzi, 2019 ; Duverger et *al.*, 2011) présentés dans le cadre théorique. Pour compléter ces résultats, on va cette fois-ci procéder à l'analyse d'autres éventuels freins à l'apprentissage des DNL en passant par l'identification des leçons jugées difficiles à apprendre par les élèves avec des justifications appropriées. Nous avions demandé aux élèves interviewés d'énumérer les leçons des DNL qu'ils trouvent les plus difficiles à apprendre et de donner les causes. Ainsi, celles identifiées par les dix-sept élèves interrogés sont regroupées autour des opérations, de la géométrie, des énoncés des problèmes et des fractions en Mathématiques ainsi que de l'histoire et de la géographie en EM. Comme justifications, celles respectivement avancées par SAL et NED semblent pertinentes. Ce sont les suivantes :

- **«** En Mathématiques, ce sont les formes géométriques parce que dans les énoncés des problèmes il faut d'abord comprendre le sens du message. […] la cause pour la majorité d'élèves, c'est la langue dans laquelle elles sont présentées [notre traduction]. »
- « En Mathématiques par exemple, la résolution des problèmes suscite des difficultés. Il est difficile de résoudre un problème. Nous ne savons pas si nous utilisons la multiplication ou la division. […] En plus, nous ne maîtrisons pas tous la table de multiplication. En EM et en FCH, l'usage du français comme vient pour compliquer les leçons [notre traduction]. »

5.1.4. Appréciation des résultats d'évaluation des DNL entre la 4^{e} et la 5^{e} année

Dans le but de comparer les résultats entre l'apprentissage des DNL en kirundi et en français, nous avons demandé aux élèves interviewés de nous dire où ils ont de bons résultats entre la 4^{e} et

la 5e année. Le nombre des interviewés pour les trois disciplines ne correspond pas au nombre total de notre échantillon. Un informateur pouvait déclarer avoir eu de mauvais ou de bons résultats dans deux ou dans toutes les trois DNL. Après l'analyse des données, nous avons constaté que la majorité des dix-sept élèves interviewés a une meilleure note en 4e année dans toutes les trois DNL à raison de neuf en Mathématiques, de sept en EM et de cinq en FCH. Cette catégorie d'enquêtés est suivie de ceux qui déclarent avoir de bons résultats en 5e année. Ils sont au nombre de cinq en Mathématiques, de trois en EM et de quatre en FCH. Le dernier groupe d'interviewés a dit avoir presque la même note dans les deux classes. Il s'agit respectivement de deux en Mathématiques, de trois en EM et de quatre en FCH. Certains des élèves qui ont obtenu plus de points d'évaluation en 4e année qu'en 5e année l'expliquent en ces termes :

- « Les résultats des évaluations baissent en 5e année puisque l'apprentissage des Disciplines Non Linguistiques se déroule d'abord en kirundi de la 1re à la 4e année puis en français à partir de la 5e année. Le français est très difficile à comprendre [notre traduction]. » (BAJ)
- « Nous avons peu de points d'évaluation en 5e année car toutes les leçons sont dispensées en français alors qu'elles se déroulaient en kirundi en 4e année. La diminution de nos résultats en 5e année par rapport à la 4e année montre que personne ne connaît le français. Nous étions habitués à étudier toutes les leçons en kirundi [notre traduction]. » (CHF)

Quant aux élèves qui ont indiqué avoir eu plus de points en 5e qu'en 4e année, certaines de leurs justifications sont les suivantes :

- « En 5e année, je fais toujours des progrès parce que je viens de passer de l'école privée à l'école publique. Actuellement, les Mathématiques sont faciles par rapport à l'époque où j'étais à l'école privée. On nous enseigne ce que nous avons vu dans les classes inférieures. Peu d'élèves réussissent parce qu'ils étaient habitués à apprendre en kirundi. Ils échouent car les leçons sont en français [notre traduction]. » (SAL)

- « En 5e année, j'ai de bons résultats en Mathématiques car l'enseignant explique en traduisant du français au kirundi le contenu de la leçon [notre traduction]. » (BAJ)

Même si l'informateur (BAJ) déclare avoir beaucoup de points en 5e année, ce n'est pas parce qu'il maîtrise le français. BAJ réussit puisque l'enseignant recourt à la langue maternelle pour expliquer les leçons. Peut-être que les évaluations portent sur des exercices déjà exploités pendant les séances des leçons. Au cas contraire, son explication n'est pas convaincante dans la mesure où les questions d'épreuves sont en français.

Pour ce qui est des élèves qui affirment que la note obtenue en évaluation des DNL est presque la même en 4e et en 5e année, JEI avance les raisons ci-après :

> « En 4e année, les leçons de Mathématiques me semblaient faciles. Même les résultats étaient satisfaisants. En 5e année, la situation n'a pas changé pour moi. En FCH, les évaluations me semblent faciles puisqu'elles sont constituées des questions de vrai ou faux. En plus de cela, la maîtresse nous explique les questions en kirundi. Quant à l'EM, comme je le disais auparavant, cette discipline m'intéresse grâce au contenu de l'histoire. Je dirais en bref que mes résultats d'évaluation sont presque identiques en 4e et 5e année [notre traduction]. »

Partant de ces témoignages des élèves sur l'évaluation des apprentissages en DNL en 4e et en 5e année, on constate que leurs résultats diminuent en 5e année. En plus, les témoignages des élèves convergent avec les informations fournies par les enseignants interviewés. Les enseignants ont aussi évoqué les raisons de la diminution des résultats des évaluations des apprentissages des DNL en 5e année par rapport à la 4e année. Leurs avis ne sont pas différents de ceux des élèves comme le montrent ces extraits des témoignages de NB2506D7 et de NM1710LI :

- « Au début de l'année scolaire, les élèves de la 5e année des écoles publiques semblent apprendre le français pour la première fois. Ils ne se sont pas encore adaptés à l'utilisation du français dans les leçons des DNL. [notre traduction]. »

- « Les élèves ont de très bons résultats en 4e année parce qu'ils apprennent en kirundi de la 1re année à la 4e année. Il leur est facile de répondre aux questions en kirundi dans la mesure où c'est leur langue maternelle. À partir de la 5e année, ils doivent répondre en français. […] Le sens de certains mots les échappe. Par conséquent, les élèves ne comprennent pas les questions posées. Le taux de réussite diminue alors dans les évaluations en 5e année. »

En synthèse, les résultats de l'évaluation des apprentissages des DNL en 5e diminuent par rapport à ceux de la 4e année. La comparaison des résultats de la 4e avec ceux de la 5e année était un prétexte. Nous voulions tester la crédibilité de l'appréciation des enquêtés à propos du niveau de français des élèves. D'après les raisons qu'ils ont avancées, nous pouvons réaffirmer que leur constat reste juste.

5.1.5. Causes des difficultés d'apprentissage des DNL et solutions proposées

Comme causes des difficultés éprouvées par les élèves en leçons des DNL, les enseignants interviewés ont évoqué le changement de langue, le niveau bas en français, le vocabulaire des DNL et le manque de motivation des élèves. En ce qui concerne le changement de langue, NE3525D6 l'explique en ces termes :

> « Les élèves apprennent en kirundi de la 1re à la 4e année. Depuis la 5e année, il y a un changement brutal car toutes les disciplines sont enseignées en français. Il m'est donc difficile de me faire comprendre par les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de communication. »

Quant à MC1404HG, parmi tant d'autres informateurs, il pense que l'habitude à apprendre les DNL en langue maternelle serait une des causes majeures des difficultés éprouvées par les élèves à partir de la 5e année :

> « De la 1re à la 4e année, les élèves étaient habitués à apprendre en kirundi. En 5e année, ils ont tendance à s'exprimer en kirundi. Par exemple, ils posent des questions en langue maternelle. Ils ne sont pas préparés à suivre les leçons en français. Ils ont un problème car le contenu des DNL est en français. Je ne peux donc pas traduire toute la matière en la langue maternelle. D'ailleurs, les autorités du ministère nous obligent d'enseigner en français. »

Son collègue (NP3205D6) abonde dans le même sens. Selon lui, les élèves de la 5e année ont des difficultés parce que « toutes les matières des DNL sont enseignées en français alors qu'ils étaient habitués à apprendre en kirundi ». Pour expliciter davantage cette cause, d'autres enquêtés ont préféré le dire autrement en soulignant que leurs élèves n'étaient pas familiers à l'emploi du français en situation de communication. Pour cette raison, certains élèves sont surpris lorsque l'enseignant s'adresse à eux en français surtout dans une séance d'une discipline non linguistique. À ce propos, on peut se référer par exemple à cet extrait de l'intervention de BJ2512D6 :

> « Nos élèves n'ont pas l'habitude de parler la langue française. S'ils l'employaient dans l'entourage, ils n'auraient pas de problème même dans les leçons des DNL. Les élèves ont donc des difficultés de compréhension et d'expression parce qu'ils ne sont pas habitués à utiliser le français en situation de communication. »

D'autres enquêtés ont plutôt insisté sur le niveau bas des élèves en français. D'amples explications sont données par NH3020D6 dans l'extrait ci-après :

> « Les élèves ne comprennent pas le français. On peut avoir un seul élève […] dans toute la classe qui parvient à s'exprimer. C'est dans toutes les disciplines. Nous avons des élèves très faibles en français [notre traduction]. »

Ces enseignants interviewés ont également fourni des preuves du bas niveau de leurs élèves. Ils ont souligné que certains élèves ne peuvent pas comprendre si les enseignants s'expriment

uniquement en français. En effet, les enseignants préfèrent s'exprimer en kirundi ou utiliser le kirundi et le français en même temps au cours de leurs exposés. D'ailleurs, un interviewé (NM1710LI) indique que certains élèves ne comprennent pas le langage de l'enseignant pendant les leçons des DNL :

> « Plusieurs élèves sont incapables de comprendre le français utilisé par le maître au cours des leçons des DNL. Au premier trimestre, c'est difficile parce que les élèves ont peur. […] En EM, c'est spécial. Les élèves ne réagissent jamais. Je suis obligé de mélanger le kirundi et le français pour leur faire comprendre le contenu. Si je m'exprime en français seulement, les élèves risquent de rentrer bredouille. C'est pourquoi j'essaie d'employer les deux langues en même temps. »

Toutes ces causes des difficultés des élèves en séances des DNL tournent autour de la non-maîtrise du français alors qu'ils viennent de passer quatre ans à l'apprendre. Comme on le remarque, le cas du français revient dans presque tous les paragraphes. Ce n'est pas étonnant étant donné que le français est au centre de notre recherche. Nous voulons comprendre comment cette langue est gérée depuis qu'elle est devenue un médium de l'enseignement-apprentissage des DNL après le kirundi. Certains interviewés pensent que les élèves seraient négligents. Pour MC1404HG, cette négligence serait conditionnée par les circonstances suivantes :

> « Avec la récente réforme scolaire, le concours national a été déplacé de la 6^{e} à la 9^{e} année. Cette mesure a provoqué la négligence chez les élèves du 3^{e} cycle de l'école fondamentale. Pour réussir au concours national, les élèves fournissaient des efforts depuis la 5^{e} année. Actuellement, l'élève se dit qu'il lui reste des années pour s'y préparer. Il croit qu'il a encore du temps. Il néglige alors ses moments d'étude. »

En insistant davantage sur la négligence des élèves, un autre interviewé (NQ4030D7) nous amène à conclure cette réflexion sur les causes de leurs difficultés en séances des DNL. Ainsi, il situe l'origine du niveau bas des élèves en français dans l'absence des lectures en dehors des séances

de leçon. Pour illustrer son point de vue, il donne l'exemple des élèves des écoles privées qui n'ont pas ces difficultés :

> « Les élèves n'ont pas d'occasions de lire des livres. Ils n'entrent pas à la bibliothèque pour emprunter des livres à lire à la maison. En lisant ces livres, ils pourraient voir comment les mots s'écrivent en français. Je crois que c'est pour cela qu'ils ne savent pas écrire des mots en français. Les élèves qui avaient commencé leurs études dans les écoles privées m'ont dit qu'il y avait des bibliothèques garnies de livres. Chaque fois qu'un élève terminait un bouquin, il empruntait un autre. Avec ces lectures personnelles, les élèves ont appris le vocabulaire et à s'exprimer oralement et par écrit en français. »

Globalement, les enquêtés ont présenté les causes des difficultés des élèves en séances de Mathématiques, d'EM et de FCH. Il s'agit notamment du changement de langue, du discours scientifique et du bas niveau en français. Pour remédier aux difficultés d'apprentissage des DNL, presque tous les élèves interviewés ont proposé l'enseignement bilingue. Comme rappel, on a noté dans le cadre théorique que ce dernier peut s'appliquer différemment. En effet, selon MAM et de BAJ, les propositions suivantes faciliteraient l'apprentissage des leçons des trois DNL :

- « La meilleure solution que je propose, c'est l'emploi du kirundi et du français en même temps. […] Je conseillerais aux enseignants de tout dire en français mais de l'expliquer en kirundi et en kiswahili. Il faudrait que les élèves révisent régulièrement la matière parce qu'en classe de 5^{e} année tout est enseigné en français [notre traduction]. » ;
- « Il faudrait que l'enseignant nous explique le contenu des leçons des DNL en kirundi. Dans ce cas, nous pourrions comprendre puisque c'est le kirundi qui est compréhensible par rapport aux autres langues. La langue française nous complique […] J'aimerais en plus que les enseignants nous donne plusieurs exercices d'application. Je lui demande aussi de nous entraîner aux lectures en français et en kirundi [notre traduction]. »

En peu de mots, les élèves interviewés ont formulé des suggestions pour remédier aux difficultés d'apprentissage des DNL. Ces élèves ont insisté sur la nécessité du renforcement de leur niveau

en français. Ainsi, ils ont recommandé à tous les élèves à s'intéresser à la lecture des livres et à poser des questions d'éclaircissement à leurs enseignants. Par ailleurs, ils ont suggéré que les enseignants diversifient des stratégies pour les amener à s'approprier les contenus des DNL. En définitive, nous venons de présenter les résultats des entretiens sur les modalités d'apprentissage en classe de 5e année. Au sous-chapitre suivant, nous allons présenter les résultats des entretiens à propos des modalités de la transmission des connaissances en séances de leçons des DNL.

5.2. Modalités de l'enseignement des DNL

Dans le but de comprendre les modalités de transmission des connaissances en DNL, nous avons invité les enseignants interviewés à relever tour à tour les difficultés éprouvées dans les séances des DNL, leurs causes, les leçons des DNL jugées les plus difficiles à enseigner, les raisons et les solutions pour remédier aux lacunes constatées.

5.2.1. Difficultés éprouvées par les enseignants en séances des DNL

Les difficultés récurrentes inventoriées sont entre autres la fatigue, l'incapacité à se faire comprendre, l'absence de rendement ainsi que la non-maîtrise du français et des connaissances.

5.2.1.1. Effort et fatigue

Lors des entretiens, les enseignants ont signalé qu'ils dépensent beaucoup d'énergie en séances des DNL. Ils ont affirmé que plusieurs élèves ne comprennent pas le contenu des exposés en français. Pour tenter d'améliorer la situation, les enseignants varient les techniques et les stratégies d'explication. Selon eux, ils travaillent jusqu'à se sentir très fatigués. Ils ont précisé qu'ils effectuent un double travail en expliquant d'abord en français puis en kirundi ou vice-versa. En conséquence, la matière n'est pas achevée dans la durée prévue pour une séance de leçon. Ainsi, certains enseignants arrêtent la séance sans avoir parcouru toutes les étapes. Ils n'atteignent donc pas leurs objectifs. D'autres arrivent à la fin de l'année scolaire alors qu'il y a des leçons non exploitées à cause du temps perdu pendant de longues explications souvent en deux langues. Ainsi, dix enseignants sur dix-huit interrogés ont annoncé que leur principal

problème est celui de la fatigue due aux efforts qu'ils fournissent pour amener les élèves à comprendre la matière. Parmi eux, NM1710LI a déclaré ce qui suit :

> « J'utilise beaucoup de temps parce que je mélange le français et le kirundi. Cela me fatigue. Je parle d'abord en français puisque les enseignements doivent se donner en français. Quand je constate que les élèves ne comprennent pas, j'explique en kirundi. J'ai la fatigue parce que si j'ai huit leçons par jour, je risque d'en donner cinq à cause de cette perte du temps. »

Selon toujours cet enseignant (NM1710LI), une des difficultés éprouvées est le dépassement de la durée d'une séance de leçon. Dans ces conditions, il rappelle qu'une leçon est d'abord faite en français puis en kirundi. Pour lui, les enseignants sont fatigués à cause de leur souci de chercher à faire comprendre la leçon aux élèves coûte que coûte. Cela provoque la réduction du nombre de séances prévues par jour. NM1710LI conclut que les enseignants procèdent à une double explication. Les extraits des témoignages suivants fournis respectivement par NH3020D6 et NP3205D6 sont explicites :

- « Une séance de leçon prévue pour un moment de 30 à 45 minutes peut durer plus d'une heure. D'ailleurs, je termine parfois deux sur huit séances de leçon prévues par jour. Cela montre que certaines leçons prévues par jour sont reportées au jour suivant. [notre traduction]. »
- « On peut rentrer à l'heure sans que les leçons prévues soient achevées. […] Alors, vous comprenez que nous ne pouvons pas terminer le programme annuel. C'est ce problème que nous avons. »

5.2.1.2. Incapacité de se faire comprendre

Au cours des entretiens, plusieurs enseignants se sont plaints de ne pas arriver à se faire comprendre pendant les séances des leçons des DNL. À titre d'exemples, on peut citer les propos de BJ2512D6 et de NQ4030D7 :

- « Moi, je peux fournir tous mes efforts. Malgré cela, les élèves n'arrivent pas à comprendre la matière. Quelquefois, je m'énerve. Je tente même d'abandonner. »

- « Beaucoup d'élèves ne sont pas capables de répondre à mes questions. […] enseigner des disciplines que les élèves ne comprennent pas, c'est vraiment décourageant. »

À partir de ces deux passages, on remarque que les enseignants regrettent les efforts fournis pour se faire comprendre par leurs élèves. Ils perdent du courage jusqu'à vouloir abandonner leur travail. À leur niveau, ils n'ont aucune solution pour avoir les résultats escomptés.

5.2.1.3. Manque de rendement

Les enseignants interviewés ont déclaré que le manque de rendement est une grande difficulté. Ils évaluent les apprentissages et constatent que les élèves n'ont pas de bons résultats. Ils regrettent les efforts fournis en expliquant les leçons. Ils sont donc mécontents des échecs de leurs élèves. Les enseignants ont en plus expliqué qu'ils n'ont pas de rendement parce que les élèves sont incapables de mettre en application ce qu'ils ont appris pendant toute une année. Cette difficulté peut être illustrée par les réactions de NA1002D6 et de HG1401D6 :

- « J'ai perdu mon temps. J'ai maintes fois répété les explications. J'ai utilisé plusieurs stratégies. J'ai même traduit du français au kirundi le contenu-matière. Pourtant, je n'ai pas eu de bons fruits que j'attendais de mes élèves. »
- « Quand j'enseigne en français, les élèves comprennent à peine. Je suis en retard en ce qui est de l'avancement du programme. Je suis en arrière. Par conséquent, les résultats des élèves sont médiocres. »

5.2.1.4. Non maîtrise des connaissances et/ou du français

À côté de ces difficultés dont les causes semblent provenir des élèves, les enquêtés ont déclaré qu'il existerait des enseignants qui ne maîtrisent pas la matière et/ou qui ont un problème d'expression en français. On le remarque à travers ces témoignages de NP3205D6 et de NN1512D6 :

- « Personnellement, je n'ai pas de problème. Mais il y a des sujets où quelquefois on se heurte à une incompréhension des énoncés, surtout pour les problèmes de partage. Il y a

des thèmes comme le partage, les fractions où il nous arrive d'avoir recours aux collègues. Ce sont des problèmes quelquefois qui demandent une imagination un peu poussée. »

- « Même nous les enseignants, nous avons des difficultés parce que nous ne comprenons pas tout. Nous ne pouvons pas nous exprimer convenablement en français. Ce n'est pas facile. »

En bref, les difficultés en rapport avec le transfert des connaissances en DNL éprouvées par les enseignants et citées par les informateurs sont essentiellement la fatigue, le manque de rendement, le dépassement du timing et l'inexploitation de tout le programme, l'incompréhension de la matière par les élèves et la non maîtrise des connaissances et /ou du français par certains enseignants.

5.2.2. Origines des difficultés de transfert des connaissances en DNL

En plus des difficultés qu'ils éprouvent en séances des DNL, les enseignants ont dégagé leurs sources. Les plus importantes sont le niveau bas des élèves en français, leur inadaptation à la nouvelle langue d'apprentissage, le manque des livres de l'élève et/ou de l'enseignant, le programme vaste et la lenteur dans la prise des notes par les élèves. Il faudrait comprendre que les causes des difficultés d'apprentissage sont différentes de celles d'enseignement même si l'une et l'autre pourraient être communes. C'est pour cette raison que ce sujet revient dans ce sous-chapitre.

5.2.2.1. Niveau bas des élèves en français

En ce qui est de la langue de transfert des connaissances des DNL, HG1401D6 a donné les informations suivantes :

> « Les élèves ne parviennent pas à répondre aux questions ouvertes car ils ne peuvent pas s'exprimer en français. Ils essaient au moins avec les questions fermées. […] les élèves ne connaissent même pas la conjugaison des verbes alors que c'est la base. »

En interprétant les propos de cet informateur, nous pouvons en déduire que les élèves n'ont pas de compétences suffisantes en expression orale. Pour cette raison, l'enseignant préfère poser des questions fermées auxquelles les élèves peuvent répondre en choisissant une réponse correspondant à une des propositions données. L'enseignant trouve que la non maîtrise de la conjugaison serait un des freins à l'expression des élèves en français. Pourtant, certains enseignants ont avoué qu'ils essaient d'utiliser un vocabulaire simple pendant leurs exposés. Face à cette difficulté, MC1404HG a révélé dans le passage suivant la stratégie utilisée pour amener ses élèves à réagir d'une manière ou d'une autre :

> « En posant les questions en français, beaucoup d'élèves ne sont pas capables de me répondre. C'est un problème. Quand ils ne répondent pas, je traduis la leçon en kirundi. Alors, ils peuvent quand même répondre même s'ils commettent des fautes. En me répondant, je vois […] qu'ils ont essayé de suivre les explications que j'ai données. »

5.2.2.2. Inadaptation à la nouvelle langue d'apprentissage

Cet élément avait été présenté dans la section en rapport avec les témoignages des enquêtés sur les modalités d'apprentissage comme une des causes des difficultés éprouvées par les élèves en séances des DNL. Il revient cette fois-ci comme une des justifications des problèmes d'animation des séances des leçons évoquées par les enseignants interviewés. En d'autres termes, les enseignants rejettent le tort sur les élèves qui ne parviennent pas à s'adapter à l'emploi du français en leçons des DNL. Dans ce sens, KO3418D7 l'explique de la manière suivante :

> « Il nous est difficile de nous faire comprendre parce que le français est dur pour les élèves qui apprenaient toutes ces disciplines en kirundi dans les années antérieures. Il y a une rupture. Alors, les enfants ont du mal à s'adapter. »

Ce passage nous renvoie à la notion de transition linguistique de sortie à mi-parcours évoquée dans le cadre théorique, un parmi les autres types développés suivant les orientations des chercheurs (Ouane et Glanz, 2010 ; Lezouret et Chatry-Komarek, 2007). Sa mise en œuvre

devrait s'accompagner des pratiques pédagogiques appropriées à adapter en fonction du milieu socio-culturelle. MP3205D6 a également présenté ses observations à propos du changement de langue d'apprentissage comme une des causes des difficultés éprouvées par les enseignants. En effet, selon lui, la situation est la suivante :

> « Je ne peux pas passer toute la journée à enseigner en français. J'essaie de mélanger le kirundi et le français pour faciliter la compréhension. »

On déduit de ce témoignage qu'au fur et à mesure les élèves s'habituent à apprendre les DNL en français. Pour cela, en s'inspirant du contenu des chapitres 3 et 4 du cadre théorique, on constate que des activités sur les différents types de français joueraient un grand rôle si tous les enseignants pouvaient les proposer régulièrement à leurs élèves.

5.2.2.3. Manque ou insuffisance des manuels et/ou des guides

Le manque ou l'insuffisance des manuels de l'élève et/ou des guides de l'enseignant dans certaines écoles a également été cité par certains enquêtés comme une des sources des difficultés éprouvées en pratiques de classe par les enseignants. Comme nous l'avons noté au chapitre 4, les manuels et les guides sont parmi les facteurs de la réussite de la transition linguistique. Ils sont donc des supports pédagogiques nécessaires que devraient posséder les enseignants pour faciliter la transmission des connaissances des DNL. Cependant, comme l'ont signalé tour à tour NI1712D6 et BL0803D6 dans les extraits ci-après, il existe des classes où il n'y a pas de livres ou dont la quantité est insuffisante :

> - « Les livres du maître et les livres des élèves ne sont pas suffisants. Si les élèves manquent des livres pour faire la révision, il y a beaucoup d'échecs [notre traduction]. »
> - « Il y a un manque de livres de l'élève surtout pour la FCH. C'est une lacune car j'ai un livre de l'enseignant alors que la majorité d'élèves n'ont pas les leurs. Ils ne participent pas parce qu'ils n'ont pas de livres. »

5.2.2.4. Programme vaste

L'exploitation des programmes très vastes a été évoquée comme une des causes des difficultés rencontrées par les enseignants. NB2506D6 a déclaré qu'il est difficile d'exploiter toutes les leçons prévues :

> « En Étude du Milieu, […] nous avons beaucoup de matières et ça nous prend beaucoup de temps. On avance difficilement. »

D'après l'extrait ci-après, MP3205D6 l'a appuyé tout en montrant l'inconvénient :

> « L'Étude du Milieu est une matière très vaste. […] Alors, les élèves sont dégoûtés lorsqu'ils sont en train d'étudier. Ils sont d'ailleurs fatigués de la quantité des leçons de cette discipline. »

Selon ces témoignages, nous notons que la grande quantité de matières peut ennuyer les élèves.

5.2.2.5. Lenteur dans la prise de notes

Pour NP3205D6, certains enseignants ne terminent pas la matière prévue au cours de l'année scolaire parce que les élèves ne savent pas prendre les notes rapidement. Il s'est exprimé en ces propos :

> « Pendant les leçons des DNL, la prise de notes est lente. Avec la lenteur, vous comprenez bien que ça va de pair avec la prolongation du timing. »

En bref, les difficultés fondamentales de l'enseignement relevées par les enseignants interviewés sont l'inadaptation à la nouvelle langue d'apprentissage, le manque ou l'insuffisance des livres, le programme vaste et la lenteur dans la prise de notes par les élèves. En plus de l'annonce des difficultés rencontrées en transmission des connaissances des DNL, les enseignants interviewés ont également eu l'occasion de présenter les leçons qu'ils trouvent difficiles à faire comprendre aux élèves.

5.2.3. Leçons des DNL jugées les plus difficiles à faire comprendre aux élèves

5.2.3.1. Leçons de Mathématiques

Selon les enquêtés, les leçons de Mathématiques les plus difficiles à enseigner sont les énoncés de problème, les mesures et les formes géométriques, les opérations, la numération et les fractions. Cependant, les informateurs n'ont pas bien expliqué pourquoi les leçons identifiées sont difficiles à enseigner. Ils ont plutôt insisté sur les problèmes liés à leur incompréhension par les élèves. Nous le remarquons dans les extraits de leurs réactions. En ce qui concerne les énoncés de problème, les informateurs montrent qu'ils sont difficiles à exploiter à cause du manque de certains prérequis de l'élève. On le remarque dans cet extrait des propos de BJ2512D6 :

> « Un élève se permet de résoudre un problème sans avoir lu tout l'énoncé parce qu'il ne comprend pas. Il se met à résoudre un problème qu'il n'a pas lu. Connaît-il le contenu de l'énoncé du problème ? Au lieu d'analyser attentivement le problème, l'élève pense plutôt aux opérations. Pour cela, les élèves échouent à résoudre les problèmes. »

En géométrie, selon NF2008D7, la justification ressemble à celle avancée à propos des énoncés de problème :

> « La cause, c'est l'incompréhension du français. Par exemple, l'élève doit connaître le sens d'un rectangle. Ce sens sert à nommer le type de problème. La compréhension de tout l'énoncé de problème est aussi importante. Elle permet de relever les données et de repérer la consigne. Cependant, l'élève ne parvient pas à résoudre le problème. Mes élèves ont peur de lire les énoncés de problèmes parce qu'ils sont en français. Pourtant, ils ont appris à résoudre les problèmes sur les figures géométriques en kirundi en 4^{e} année. »

Dans cet exemple, NF2008D7 situe l'incompréhension des problèmes au niveau du lexique spécifique aux Mathématiques. Dans un cas pareil, il faudrait que l'enseignant oriente les élèves à comprendre l'énoncé. Il peut, par exemple, se servir d'un dessin pour expliquer une figure géométrique quelconque. Par des questions orales, l'enseignant peut aussi aider les élèves à repérer le type de problème, les données, les inconnus, la consigne et la formule à utiliser. Il serait mieux que ces questions de compréhension soient précédées de la lecture silencieuse et /ou magistrale de l'énoncé de problème.

S'agissant des leçons centrées sur les opérations, un des enseignants interviewés, (NE3525D6), a signalé ce qui suit :

> « Les élèves ont des difficultés parce qu'ils ne maîtrisent pas la table de multiplication. Le vocabulaire intervient également quand les élèves effectuent des opérations au tableau. Ils doivent écrire en même temps en disant aux autres chaque fois les techniques empruntées pour arriver à un tel résultat. Ces explications exigent alors la maîtrise d'un langage mathématique approprié en français. Par exemple, plusieurs élèves ne savent pas dire « J'emprunte M de A, j'écris B et je retiens C ; X moins Z reste V ; W plus T égale V ... »

Dans ce passage, l'informateur n'a pas précisé comment les opérations de Mathématiques sont difficiles à enseigner. Le seul problème qu'il a évoqué est celui du manque de prérequis, la non maîtrise de la table de multiplication pour faire convenablement les opérations et le manque de vocabulaire à utiliser pendant les explications.

Pour ce qui est des leçons de Mathématiques avec la numération, les enquêtés n'ont pas avancé assez de raisons. BJ2512D6 a tout simplement signalé qu'une séance sur les opérations lui « prend beaucoup de temps ».

5.2.3.2. Leçons d'Étude du Milieu

En EM, les leçons que les enseignants interviewés ont jugées comme les plus difficiles à enseigner sont celles en rapport avec l'histoire, la géographie et les sciences. Les raisons

avancées à cet effet sont entre autres le manque de matériel pédagogique et la langue de transmission des connaissances, qui est le français. Pour plus de précision, on peut se référer respectivement aux propos de NA1002D6 et NN1512D6 ci-après :

- « En géographie ou en histoire, les élèves ne peuvent pas répondre comme il faut. Nous aussi, nous avons des difficultés. Nous n'avons pas maintenant de matériel suffisant pour montrer aux élèves ce que nous enseignons. Par exemple, il nous manque des cartes, des statues, …. Pourtant, nous devions avoir des cartes d'histoire et de géographie » ;
- « Presque toutes les leçons d'EM semblent difficiles aux élèves parce que même les points qu'ils ont obtenus ne sont pas satisfaisants. En 5^{e} année, la principale cause des difficultés de nos élèves, c'est la non maîtrise du français. Même lorsque je suis en train d'enseigner une leçon de français, j'essaie de mélanger avec le kirundi. »

Comme on le remarque, le niveau bas des élèves en français revient souvent parmi les difficultés qu'éprouvent les enseignants pendant l'animation des séances des DNL. En nous basant sur les propos de ce dernier intervenant (NN1512D6), nous constatons que certains enseignants ont aussi une part de responsabilité dans la mesure où certains ont recours au kirundi dans une leçon de français.

5.2.3.3. Leçons de Formation Civique et Humaine

Selon les enseignants interrogés, les leçons qui posent problème dans le domaine de la Formation Civique et Humaine sont celles relatives à la sexualité, à la puberté, à la gestion, à la maîtrise de soi et au VIH/SIDA. Dans l'ensemble, les enseignants ont déclaré que ces difficultés sont liées au manque des manuels et aux lacunes des élèves en français. Nous avons plus d'amples précisions à travers les trois passages suivants :

- **«** En FCH, c'est toujours le faible niveau du français qui empêche les élèves à comprendre la matière. […] Quand je m'exprime en langue maternelle, les élèves sont intéressés ; ils

répondent. Mais, quand je pose la question « par écrit », tous les élèves ne répondent pas. Certains recopient la question [notre traduction] » (NH3020D6) ;

- « En FCH, à part cette leçon de la sexualité qui nous est difficile à exploiter, les élèves sont prêts à s'adapter. Cette leçon sur la sexualité est difficile puisque nos élèves sont encore très jeunes. Ils ne comprennent pas le langage sur le thème de la sexualité. Je crois que cette leçon devait être enseignée dans les classes supérieures [notre traduction]. » (NB2506D7) ;
- « En FCH, les leçons sont difficiles parce que les livres sont peu nombreux. Nous avons peu de livres dans la classe de 5e année. Nous avons cinq livres tous en mauvais état.» (NK0901D7)

Nous venons de passer en revue l'inventaire des leçons jugées difficiles à dispenser d'après les enseignants interrogés. Nous allons maintenant procéder à la présentation des solutions qu'ils ont proposées pour y remédier.

5.2.4. Solutions pour surmonter les difficultés en séances des DNL

Indépendamment de la discipline, les solutions proposées par les enseignants interviewés sont le recours à plusieurs exercices et activités, la diversification des stratégies qui incitent à l'emploi du français, l'enseignement en kirundi et en français dans une séance, le recours à la traduction du kirundi au français, l'usage d'exemples en contextes, l'apport du matériel pédagogique, le recours aux murs parlants et l'explication en kirundi selon les besoins. Nous allons illustrer ces solutions par les propos de leurs auteurs.

5 . 2.4.1. Recours à plusieurs exercices et activités

Cette solution a été proposée par neuf enseignants sur dix-huit qui ont participé à l'entretien. Certains d'entre eux se sont exprimés de la manière suivante :

- « Je donne des exercices de renforcement surtout en Mathématiques et en EM. En plus, j'essaie, à la fin de la leçon, d'élaborer une liste de questions. Je les propose aux élèves après les avoir écrites au tableau. Je leur demande d'y répondre. Je multiplie les devoirs

dirigés et à domicile. Je prévois beaucoup de séances surtout les vendredis pour essayer de renforcer ce que j'ai enseigné durant toute la semaine. » (NM1710LI)

- Lorsqu'un élève ne répond pas correctement en français à une question posée, je peux interroger un autre qui peut l'épauler. Quand je reçois une bonne réponse, je la mets au tableau puis je demande à l'élève en difficulté de la lire. J'essaie de le motiver en lui disant : « Voilà, les autres sont en train de répondre. Toi aussi, si tu es en classe, tu es en train d'apprendre. Il faut essayer de suivre quand j'enseigne. » (NP3205D6)

5.2.4.2. Diversification des stratégies incitant à l'emploi du français

En deuxième lieu, les enseignants comptent diversifier les stratégies pour inciter les élèves à participer pendant les leçons des DNL. En plus, ils s'engagent à trouver des moyens pour amener les élèves à se familiariser au français. Voici à titre exemplatif ce qu'en dit BLO803D6 dans le passage suivant :

> « Lorsque les élèves ne participent pas à la leçon, je cherche directement d'autres stratégies à utiliser pour les faire agir. Même lorsqu'ils commettent des erreurs, je les fais corriger. Je prends même un bâton puisque certains ont peur de s'exprimer alors qu'ils ont des réponses. Si je prends un bâton et que je commence à battre les élèves, ils participent. »

Nous remarquons que les enseignants ont présenté sincèrement les stratégies utilisées pour entraîner coûte que coûte leurs élèves à s'exprimer en français. Mais, ils devraient éviter celles qui sont contre le droit de l'enfant. Nous croyons que l'emploi du bâton et la mise en évidence d'un élève qui s'est exprimé en kirundi en lui faisant porter un symbole ne sont pas des stratégies indiquées de nos jours. De tels enseignants n'adaptent pas la langue des DNL selon les cas évoqués dans le cadre théorique (la nature de la discipline, le niveau de classe, la pédagogie adoptée, etc.) selon Vigner (cité par Duverger et *al.*, 2011 : 24-28).

5.2.4.3. Enseignement en kirundi et en français

Sept enseignants sur les dix-huit interrogés ont, quant à eux, proposé l'enseignement des DNL en kirundi et en français en même temps pour amener les élèves ayant des difficultés en français à

les surmonter. Ils appliquent la méso-alternance (Duverger, 2009). Le contenu-type de leurs suggestions apparaît dans les extraits suivants issus tour à tour des propos de NI1712D6 et NN1512D6 :

- « J'essaie de m'exprimer en français et en kirundi pour que les élèves comprennent bien. »
- « En Histoire, je mélange le français et le kirundi pour mieux faire comprendre le contenu-matière aux écoliers. Donc, ils sont plus à l'aise en Mathématiques qu'en EM. En FCH, il y a un changement par rapport aux autres disciplines. On y trouve des dessins. Mes élèves sont donc curieux d'observer les images qui se trouvent dans le livret. »

5.2.4.4. Recours à la traduction du français au kirundi

La traduction du français au kirundi est une autre solution que certains enseignants ont proposée pour remédier aux difficultés qu'ils éprouvent pendant l'enseignement des DNL. Cette procédure relève aussi de la méso-alternance (Duverger, 2009) telle que développée dans le cadre théorique. Parmi ces derniers, HG1401D6 et NI1712D6 ont respectivement donné les explications suivantes :

- « J'essaie d'enseigner ces disciplines en français d'abord. Ensuite, je traduis en kirundi ; sinon, tous les efforts pourraient être voués à l'échec. »
- « Pour le vocabulaire qui se trouve surtout dans les énoncés de problèmes, je souligne les mots difficiles que j'explique aux élèves. Il y a des élèves qui ne comprennent pas le français. J'essaie de traduire les mots en kirundi. Je continue de faire ça aussi dans la multiplication. […] J'ai à traduire en kirundi pour que les élèves comprennent bien [notre traduction]. »

5.2.4.5. Explication en kirundi

Il y a des enseignants qui préfèrent remédier aux éventuelles difficultés en expliquant le contenu en langue maternelle. C'est un moyen utilisé spontanément dans le cadre de la micro-alternance (Duverger, 2009) quand l'enseignant constate qu'il y a un blocage linguistique chez ses élèves.

On le remarque à travers cet extrait des explications données par ND1307D6 au cours de l'interview :

> « Il y a des mots que les élèves ne comprennent pas. Je les explique en kirundi. Je ne peux pas expliquer tout l'énoncé en kirundi. J'explique quelques mots qui semblent difficiles. Mais, pendant les évaluations, je n'explique pas » (ND1307D6).

5.2.4.6. Usage d'exemples en contextes, apport du matériel pédagogique et recours aux murs parlants

Pour surmonter d'éventuelles difficultés en leçons des DNL, les enquêtés invitent les enseignants à utiliser des exemples tirés du vécu quotidien des élèves. Ils leur proposent en plus de se munir toujours d'un matériel pédagogique à employer en séance et à mettre en œuvre la technique des murs parlants. La technique des murs parlants consiste entre autres en l'affichage des notions, des règles, des formules et des conseils à ne pas oublier. Ces propositions sont illustrées par les extraits suivants :

- « Les élèves ne se souviennent pas toujours des formules qu'ils apprennent. Alors pour les aider, je les affiche sur les murs de la classe pour qu'ils les observent chaque fois qu'ils entrent. Au fur et à mesure que les élèves lisent les formules, leur rétention sera effective. » (NP3205D6)
- **«** Si c'est une leçon qui demande du matériel didactique que nous n'avons pas à l'école, nous pouvons aller l'emprunter dans d'autres établissements scolaires. Comme nous préparons les leçons avant d'enseigner, nous devrons entrer en classe avec du matériel pédagogique que nous avons cherché nous-mêmes. **»** (ND1307D6)

Dans ce sous-chapitre qui était réservé à l'analyse des modalités de transmission des leçons des DNL, nous avons d'abord présenté les leçons de Mathématiques, d'EM et de FCH que les enseignants interviewés ont jugées les plus difficiles à faire comprendre aux élèves. Nous avons ensuite montré les difficultés d'enseignement qu'ils ont indiquées eux-mêmes. Enfin, nous avons noté les solutions qu'ils ont proposées pour y remédier. Passons maintenant au sous-chapitre

consacré aux suggestions formulées par les informateurs pour renforcer la transition linguistique en vigueur.

5.3. Gestion du français en leçons des DNL aux trois premiers cycles de l'enseignement fondamental

Les propositions des dispositifs de transition linguistique exploitables en leçons des DNL sont les résultats des entretiens réalisés avec dix-sept élèves et dix-huit enseignants de la 5e année fondamentale. Avant les propositions, les enquêtés ont commencé par l'appréciation du niveau d'emploi du français en séances des DNL, de la transition linguistique en vigueur et par l'annoncé des acquis en français qui peuvent aider les élèves à suivre les leçons des DNL.

5.3.1. Appréciations de l'emploi du français dans les leçons des DNL

Dans les sous chapitres précédents, le français a été évoqué à plusieurs reprises comme la principale source de difficulté éprouvée par les élèves pendant l'apprentissage des DNL. Pour le moment, il s'agit de montrer son degré d'emploi pendant les leçons des DNL. Les réponses fournies par les enquêtés permettent de savoir à quel niveau les enseignants et les élèves utilisent la langue française au cours des interactions en classe. Les propos suivants illustrent leurs principales appréciations :

- « Si l'enseignant expose des idées de façon orale, les élèves comprennent. Mais ces élèves ne peuvent pas s'exprimer oralement. Ils ne peuvent donc pas produire un message oral. […] En lisant un message, ils comprennent mais ils ne peuvent pas s'exprimer. Ils ne peuvent pas parler. » (ND1307D6) ;
- « L'emploi de la langue française en 5e année, je dirais qu'il n'est pas facile tant pour l'enseignant que pour les élèves. Si l'enseignant constate que les élèves ne comprennent pas ce qu'il dit, il s'exprime en kirundi. […] » (NR3020D6)
- « Dans ces leçons, le français n'est pas la seule langue utilisée. Elle est parfois complétée par le kirundi. » (NA1002D6).

Partant de ces propos, on remarque que le français est difficilement utilisé dans les séances des DNL. Certains enseignants manquent de stratégies pour amener les élèves à se familiariser avec la langue française. Ils ne peuvent donc pas prévoir des activités liées aux trois types de français (Duverger et *al.*, 2011) pouvant répondre aux besoins langagiers des élèves. Comme les interviewés l'ont souligné, le vocabulaire utilisé est parfois à l'origine de l'incompréhension des élèves. Il y a des élèves qui peuvent comprendre l'essentiel du contenu des messages mais qui sont incapables de s'exprimer oralement. Dans ce cas, certains enseignants les laissent s'exprimer en langue maternelle. Les enseignants en profitent alors pour traduire en français les idées des élèves. Après, ils invitent les élèves en difficulté à répéter en français les réponses données. Mais, jusqu'à présent, seul le français est autorisé dans les séances des DNL en 5^{e} année. Selon les interviewés, cette procédure correspondant à l'application de l'alternance linguistique développée dans le cadre théorique amène petit à petit les élèves à avoir des progrès significatifs. Cependant, le français reste une langue étrangère. Pour cela, sa bonne maîtrise a toujours des limites chez les élèves burundais de la 5^{e} année. Néanmoins, ils étaient censés avoir eu une base nécessaire pour bien suivre les séances des leçons des DNL en français comme nous allons le voir tout de suite à partir des connaissances acquises dans cette langue.

5.3.2. Leçons de français jugées utiles pour l'apprentissage des DNL

Dans le but d'avoir une idée sur les représentations des enseignants et des élèves de la 5^{e} année, nous leur avons demandé d'énumérer les leçons de français de la 1re à la 5^{e} année qui facilitent la communication en séances des DNL. Autrement dit, chacun de ces enquêtés était invité à présenter les outils de français qu'il juge pouvoir aider les élèves à bien suivre le déroulement des séances des DNL. Ils ont évoqué à cet effet six types de leçon, à savoir la conjugaison, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe, l'expression orale et écrite ainsi que l'étude de texte.

5.3.2.1. Conjugaison

Parmi les enseignants interrogés, NR3020D6 nous a donné les explications suivantes à propos de la conjugaison :

> « La conjugaison en français facilite l'apprentissage des Disciplines Non Linguistiques. Dans cette leçon-type, on rencontre des verbes conjugués et non conjugués. Je suppose que

> la conjugaison est la base du français. À mon avis, la grammaire et l'orthographe viennent après la conjugaison. J'ai d'ailleurs constaté qu'il y a des élèves de la 5e année qui ne savent même pas conjuguer le verbe « acheter » au présent de l'indicatif. Pourtant, ce verbe se retrouve dans les énoncés de problème de type économique. »

Les élèves ont aussi expliqué presque de la même façon le rôle de la conjugaison dans les leçons des DNL. Nous le remarquons dans l'extrait ci-après des propos de NOP :

> « Dans les énoncés de problèmes, il y a des verbes conjugués et d'autres qui sont à l'infinitif. Par exemple, dans les problèmes sur la règle de trois, j'ai vu un verbe conjugué « coûte ». Dans les leçons de Français, nous avons appris la conjugaison du verbe « coûter » au présent, au passé composé et au futur. Je remarque alors que les acquis de la conjugaison m'aident à comprendre les leçons de Mathématiques [notre traduction]. »

5.3.2.2. Vocabulaire

Dans l'extrait suivant, un enseignant de dix-sept ans de service et de douze ans en classe de 5e année (NI1712D6) affirme que le vocabulaire exploité pendant les leçons de Français peut aider les élèves au cours des leçons des DNL :

> « Certaines notions exploitées en leçons de Français renvoient aux Mathématiques. Elles sont surtout nombreuses pour les mesures et la géométrie. L'élève peut constater que ce sont les mêmes éléments de vocabulaire qu'il a vus en leçons de Français. Le vocabulaire exploité en séances de Français facilite l'apprentissage des leçons des DNL, surtout en EM [notre traduction]. »

Dans le même ordre d'idées, la majorité des élèves qui se sont exprimés ont révélé que le vocabulaire qui les aide dans les DNL provient de ce qu'ils ont appris dans les leçons de Français. MUQ l'a également annoncé dans le passage ci-après :

> « En leçons de Français, il y a des mots appris qui sont utiles pour répondre aux questions en Mathématiques et en Étude du Milieu [notre traduction]. »

5.3.2.3. Grammaire

Presque tous les enseignants interrogés ont cité la grammaire comme une des leçons de Français qui facilite l'apprentissage des DNL. Ainsi, NN1512D6 donne les explications suivantes :

> « Dans un énoncé de problème, on a un point d'interrogation après une consigne comme dans « Quel est le prix de revient ? » Cette consigne ressemble une phrase interrogative enseignée en en français dans la partie de grammaire. Les élèves ont appris les types de phrase. Ils constatent donc que c'est sur cette phrase interrogative qu'on se base pour répondre à la question. À son tour, l'élève va formuler la phrase-réponse qui a un sujet, un verbe et un complément. »

En vue de justifier l'importance des acquis des leçons de français en grammaire pour les DNL, un des élèves interviewés (MUQ) s'est exprimé de la manière suivante :

> « Pour répondre à une question en Mathématiques, en Étude du Milieu et en Formation Civique et Humaine, on doit d'abord formuler une phrase. On conjugue aussi les verbes. Cela montre alors que les acquis des leçons de Français interviennent dans les séances des DNL [notre traduction]. »

5.3.2.4. Orthographe

Les enseignants ont avoué que les leçons d'orthographe exploitées en Français depuis la deuxième année fondamentale ont une grande importance pour les séances des DNL. Dans le passage suivant, NE3525D6 donne des explications appropriées. Il affirme en plus que les élèves ont une base nécessaire pour ne pas avoir des problèmes en séances de Mathématiques, d'EM et de FCH :

> « Les prérequis en orthographe facilitent l'apprentissage dans les autres classes et même dans les DNL. […] L'orthographe qu'on apprend à partir de la 2^{e} année, c'est une base importante. Ce que les élèves ont appris en français, à mon avis, semble suffisant pour bien suivre les leçons des DNL. »

À leur tour, les élèves interviewés ont préféré montrer l'importance de l'orthographe pendant les évaluations. D'après les témoignages de SAL repris dans le passage suivant, les enseignants ne tolèrent pas les erreurs d'orthographe commises par les élèves :

> « Quelquefois, l'enseignant nous dit que nous avons commis une erreur d'orthographe et il ne nous accorde pas des points [notre traduction]. »

5.3.2.5. Expression

Aucun des élèves informateurs n'a cité les leçons d'expression exploitées en séances de Français. Seuls les enseignants interviewés ont montré qu'elles favorisent l'apprentissage des contenus des DNL. NA1002D6 l'a démontré en avançant les arguments suivants :

> « L'expression orale et écrite réalisée en français aide les élèves en séances des DNL. Pendant les opérations, ils écrivent en parlant. Par exemple, si un élève fait l'opération au tableau comme la multiplication ou la division, il écrit en parlant. C'est de cette manière que les élèves s'expriment. S'ils écrivent sur leurs brouillons, même s'ils ne s'expriment pas à haute voix, c'est une façon de s'exprimer par écrit. »

5.3.2.6. Étude de texte

Certains enseignants et élèves interviewés ont déclaré que les leçons d'Étude de texte contribuent à préparer les élèves à bien suivre les séances des DNL. En effet, du côté des enseignants, NN1512D6 indique que lorsqu'un élève « s'habitue à exploiter un texte, […] il n'éprouve pas de difficultés en Mathématiques, en EM ou en FCH » car d'après son collègue HG1401D6, « l'exploitation des textes habitue les élèves à de nouvelles structures. Par exemple, la structuration des phrases se base sur la conjugaison et sur le vocabulaire acquis ». Du côté des élèves, NOK appuie les enseignants. Il dit également que « les connaissances acquises en étude du texte aident à suivre les séances des DNL en 5e année ».

Pour récapituler, on peut noter que presque toutes les leçons-types exploitées en séances de Français ont été citées par les informateurs comme des connaissances qui facilitent l'apprentissage des DNL. En comparant les résultats des opinions des enseignants à ceux des élèves interviewés, on remarque qu'ils ont une même vision. Ils ont tous montré que la conjugaison constitue la base de la langue française. Ils ont aussi affirmé qu'on s'exprime lorsqu'on a un bagage lexical suffisant. Contrairement aux interviewés qui ont priorisé la conjugaison, les chercheurs dont Le Ferrec (2012) prouvent plutôt que le lexique spécifique constitue la moelle épinière du français des DNL. La majorité de ces enquêtés ont également expliqué que les autres aspects de la langue viennent compléter la conjugaison et le vocabulaire. Les élèves et les enseignants interviewés ont aussi cité la compréhension écrite à partir de l'exploitation de texte mais nulle part la compréhension orale n'a été évoquée. Cependant, ils ont tous indiqué que la compréhension orale et/ou écrite découle de la connaissance du vocabulaire. Selon nous, les élèves et les enseignants interviewés ont mis au même niveau des aspects différents. D'un côté, ils ont relevé des savoirs linguistiques et textuels tels que la conjugaison, la syntaxe et le vocabulaire. De l'autre côté, ils ont mis en évidence des compétences linguistiques comme l'expression et la compréhension. En d'autres termes, les élèves et les enseignants interviewés ont privilégié les outils de la langue par rapport aux compétences linguistiques grâce à leur conviction. On peut admettre que toutes les connaissances qu'ils ont relevées facilitent l'apprentissage des DNL. À notre avis, les outils de langue (la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire...) amènent au développement des compétences linguistiques (compréhension et expression). Ces dernières ont fait objet de nos observations pendant nos visites de classe. Les résultats sont présentés au huitième chapitre.

En définitive, la succession des leçons de français, suivant les représentations des élèves et des enseignants interviewés, est presque similaire. Que ce soit pour les enseignants, que ce soit pour les élèves, la conjugaison commence la liste tandis que l'étude de texte la clôture. Les enquêtés ont relevé du programme de Français les leçons-types qui peuvent amener les élèves à bien suivre le déroulement des séances des DNL. Le fait que ces éléments ont été énumérés ne signifie pas que les élèves les maîtrisent. D'ailleurs, nous avons noté à plusieurs reprises que les élèves ont

des lacunes en français. Il y a donc une grande différence entre la prévision des apprentissages en français et leur application par les élèves en situation de communication.

À présent, nous passons à la mise en évidence des considérations des élèves et des enseignants à propos du dispositif de la transition linguistique en vigueur.

5.3.3. Appréciation du dispositif de la transition linguistique en vigueur

En vue de savoir comment les élèves et les enseignants apprécient le dispositif de la transition linguistique en vigueur à l'école fondamentale, nous avons demandé aux enquêtés ce qu'ils en pensaient. De l'analyse des données, nous avons alors reçu des informations que nous voulons présenter en deux temps, à savoir celles données par les dix-huit enseignants, d'un côté et celles des dix-sept élèves, de l'autre côté. En général, les enseignants ont constaté que les élèves ont du mal à se familiariser avec l'apprentissage des DNL en français après quatre ans d'emploi du kirundi. Ils ont signalé que la compréhension des contenus des apprentissages est très limitée. Malgré cela, les enquêtés ont signalé que les élèves s'adaptent petit à petit grâce aux efforts fournis par les enseignants. Ils cherchent des stratégies susceptibles de les entraîner à l'emploi du français. Mais, certains ont tout de même émis le souhait de prévoir un mécanisme actualisé d'emploi des langues en séances des DNL. Les récurrentes critiques des enseignants sur la transition linguistique appliquée à l'école fondamentale sont les suivantes :

- « On ne peut pas faire autrement parce que dans les écoles supérieures, on va continuer à enseigner les leçons en français. Les élèves doivent s'adapter. Je crois que le problème ne réside pas au niveau de la 5^{e} année. Dans les années antérieures, il y a quelque chose qui doit changer. […]Il faut renforcer les leçons de langage dans les écoles de la 1re à la 4^{e} année [notre traduction]. » (NB2506D7) ;
- « De la 1re à la 4^{e} année, on enseigne en kirundi. Depuis la 5e année, la langue maternelle est remplacée par le français pour servir de médium d'enseignement des DNL. L'enfant est donc perturbé. Personnellement, je ne suis pas perturbé. Mais, peut-être les autres enseignants qui n'ont pas l'habitude de parler la langue française sont aussi perturbés comme les élèves. » (BJ2512D6)

Les élèves se sont également exprimés à propos de ce qu'ils remarquent en rapport avec le dispositif de la transition du kirundi au français. Ils n'ont pas fourni des détails comme les enseignants interrogés. Mais, ils ont aussi remarqué que le changement de langue d'enseignement devient un frein à la compréhension des DNL. Certains d'ailleurs ont signalé que l'usage du français les perturbe et leur fait peur. Ils pensent qu'il aurait été mieux d'expliquer les leçons en kirundi. Néanmoins, d'autres élèves ont affirmé qu'ils n'ont aucun problème à suivre les séances de leçon en français. Ils trouvent que la maîtrise de la langue française les aide à se préparer pour bien poursuivre leurs études dans les classes supérieures. Les critiques de la plupart d'entre eux sont les suivantes :

- « Les leçons des DNL nous semblent faciles de la 1re à la 4e année. Quand l'enseignant anime une séance de leçon en français, les élèves peuvent sentir la peur. C'est pourquoi même pendant le 1e trimestre en 5e année, beaucoup d'élèves échouent [notre traduction]. » (BAJ)
- « C'est vraiment drôle quand on s'exprime en français. Lorsqu'on donne des explications en kirundi, ça devient facile [notre traduction]. » (NED)
- « En 5e année, nous avons quelques élèves qui comprennent le français. De la 1re à la 4e année, les élèves ne parlaient pas français dans les DNL. Actuellement, c'est obligatoire. Nous utilisons le français pour nous préparer aux classes suivantes. Pour moi, ça ne cause pas de problème si nous étudions en français en 5e année ou en 6e année [notre traduction]. » (MPG)

En définitive, les critiques des enseignants et des élèves visent l'amélioration du dispositif de la transition linguistique en vigueur. Quelles ont donc été leurs propositions concrètes à propos de l'emploi du kirundi et du français en séances des DNL ? Les réponses à cette question se trouvent dans les passages qui suivent.

5.3.4. Dispositifs proposés pour renforcer la transition linguistique en vigueur

Les informateurs ont formulé des suggestions pour renforcer le dispositif de transition linguistique. Après le dépouillement des données, nous avons inventorié des propositions telles

qu'elles apparaissent dans les extraits de leurs réactions. Pour faciliter la lecture, les différentes propositions de transition linguistique possibles peuvent être illustrées par le tableau suivant (tableau n° 20) :

Tableau 21. Types de transition linguistiques proposés par les enquêtés

Dispositifs de transition du kirundi au français proposés	**Nombre d'élèves**	**Nombre d'enseignants**	**Total**
3 DNL en même temps en français en 3e année	4	5	9 (29,03 %)
3 DNL progressivement en français dès la 3e année	2	3	5 (16,12%)
Maintien des 3 DNL en français en 5e année	3	1	4 (12,90%)
3 DNL en même temps en français en 2e année	2	1	3 (9,67%)
3 DNL en même temps en français en 4e année	-	3	3 (9,67%)
Enseignement en kirundi aux 3 premiers cycles	2	1	3 (9,67%)
3 DNL en même temps en français en 1re année	1	1	2 (6,45%)
3 DNL progressivement en français dès la 2e année	-	1	1 (3,22%)
3 DNL progressivement en français dès la 1re année	-	1	1 (3,22%)
Total	**14**	**17**	**31**

Ainsi, seulement un enseignant sur les dix-huit interviewés (K03418D7) et trois élèves sur les dix-sept interrogés (CEE, MUQ, NZA) voudraient que la transition linguistique reste telle quelle. Par ailleurs, certains enseignants et élèves aimeraient que la transition linguistique commence entre la 1re et la 4e année (transition de sortie précoce). Les uns, d'entre eux, veulent qu'elle soit progressive tandis que les autres proposent que les trois DNL soient introduites en même temps dans une de ces quatre premières classes. Cependant, un enseignant (NR3020D6) et deux élèves (KWB, WIO) proposent l'enseignement des DNL en langue maternelle durant les trois premiers cycles.

5.3.4.1. Transition linguistique progressive

Un des enseignants interviewés (NM1710LI) montre comment adapter la transition linguistique en vigueur en y allant petit à petit :

> « À partir de la 3e année, on peut introduire l'EM en français. À partir de la 4e année, on y introduit les Mathématiques et à partir de la 5e année, on ajoute la FCH. Si on commençait dès la 6e année, ça serait trop tard. C'est ma proposition. »

Les élèves avancent presque les mêmes raisons que les enseignants. Comme on le remarque à travers ces propositions d'EDH, les disciplines à enseigner en français peuvent être introduites progressivement pour habituer les élèves à la communication en langue étrangère :

> « À mon avis, on pourrait commencer à apprendre les Mathématiques en français dès la classe de 3e année parce qu'il y a des enfants qui comprennent. On devrait commencer à apprendre en français les leçons de FCH dès la 4e année. On commencerait à apprendre l'EM en français à partir de la 4e année également [notre traduction]. »

5.3.4.2. Transition linguistique directe

Certains élèves et quelques enseignants interviewés ont proposé le changement du dispositif de transition linguistique en commençant l'enseignement des DNL en français avant la 5e année. Pour eux, il faudrait introduire en même temps les Mathématiques, l'EM et la FCH en français. Dans l'extrait ci-après, HG1401D6 explique les avantages d'enseigner les DNL en français dès le bas âge :

> « Au moins, il faudrait aborder les notions de FCH, d'EM et de Mathématiques en français à partir de la 3e année. En 4e année, on ajouterait d'autres connaissances sur les DNL. L'élève n'aurait pas de difficultés en 5e et 6e années ; il ne serait pas dépaysé. »

Les élèves semblent avoir un raisonnement identique même s'ils se limitent aux propositions en montrant leurs préférences sans explications. Pour MPG, les deux premières années de scolarité

devraient être réservées à l'acquisition des outils linguistiques pouvant aider les élèves à suivre les séances des DNL en français. On le remarque dans cet extrait de son interview :

> « De la 1re à la 2e année, l'enseignement resterait en kirundi. De la 3e à la fin du 3e cycle, les autres disciplines seraient enseignées en français [notre traduction]. »

À partir des propositions des enseignants et des élèves, on constate que la majorité des interviewés souhaitent une adaptation de la transition linguistique en vigueur. Le souhait placé en première position, c'est celui de l'introduction en même temps des trois DNL en français à partir de la 3e année. En deuxième position, d'autres enquêtés ont proposé l'introduction progressive des trois DNL de la 3e à la 4e année. Comme nous l'avons signalé dans le cadre théorique, ces deux choix correspondent à une forme adaptée du dispositif de la transition linguistique de sortie précoce (Lezouret et Chatry-Komarek, 2007). Dans leurs commentaires, les interviewés en question ont montré que l'enseignement en français des DNL depuis les premières années de scolarité pourrait contribuer au renforcement des compétences des élèves en français. Ils ont expliqué que des notions des DNL seraient faciles à apprendre aux élèves en français depuis leur première année de scolarité. Il existe également des enquêtés qui voudraient que la transition linguistique soit maintenue en 5e année comme elle est jusqu'à nos jours. Ce dispositif correspond à ce qu'on a appelé, dans le cadre théorique, la transition linguistique de sortie à mi-parcours. D'autres interviewés ont suggéré l'enseignement de toutes les DNL en kirundi de la 1re à la 6e année pour les introduire en français à partir de la 7e année. C'est la transition linguistique de sortie tardive (Ouane et Glanz, 2010 ; Lezouret et Chatry-Komarek, 2007). Bref, selon un bon nombre d'enquêtés, l'amélioration de la transition linguistique s'avère nécessaire pour familiariser les élèves à la langue française utilisée dans les DNL, mais selon des dispositifs différents.

Synthèse du cinquième chapitre

Ce chapitre est un recueil des résultats d'enquête effectuée auprès des praticiens directs de la classe spécialement sur les modalités d'apprentissage des DNL, d'un côté et celles d'enseignement, de l'autre côté. Il contient aussi des résultats des propositions des enseignants et des élèves à propos d'un dispositif d'une transition linguistique adaptée aux besoins des élèves des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental au Burundi. Tous ces résultats réunis servent de réponses aux questions qu'on s'était posées au début de la recherche.

En modalités d'apprentissage des DNL, l'enquête a porté sur le comportement et l'attitude des élèves, sur les obstacles à l'acquisition des connaissances en DNL et sur les solutions envisageables pour éviter d'éventuelles difficultés à l'apprentissage des DNL.

En ce qui concerne l'appréciation des leçons des DNL, les commentaires des interviewés sur l'apprentissage de la 1re à la 5e année ont prouvé que ces séances sont animées soit en kirundi, soit en kirundi et en français en même temps ou uniquement en français, selon les cas. Plusieurs élèves ont indiqué qu'ils se sentent à l'aise quand l'animation est en kirundi ou dans les deux langues. Les attitudes et les comportements des élèves en séances des DNL sont par ordre d'importance la peur, le dynamisme, le dérangement, le désintéressement et la passivité. Nous avons noté que ces sentiments et ces attitudes des élèves sont occasionnés par la non maîtrise du français utilisé en séance des DNL. En ce qui concerne les conversations entre l'enseignant et les élèves en séances des DNL, la majorité des enquêtés ont indiqué qu'elles ont lieu. Mais, la non-maîtrise du français reste un frein à la communication. En effet, les résultats ont montré que les échanges se réalisent de trois manières. Ils sont soit en kirundi et en français, soit en kirundi et rarement en français. Même si beaucoup d'intervenants n'ont pas précisé la langue d'interactions, les commentaires ont montré que les conversations en français sont très rares. En séance des DNL, les difficultés des élèves présentées par les interviewés sont l'incompréhension du langage des DNL, un niveau insuffisant en expression, un faible niveau en lecture et en écriture, l'incompréhension de l'énoncé d'une DNL, l'incapacité à formuler des phrases et à poser des questions ainsi qu'un faible bagage lexical. Les causes de ces difficultés tournent autour de la langue étrangère même si les interviewés ont préféré l'exprimer à travers la transition linguistique

brusque, l'habitude d'apprentissage en kirundi, l'inhabitude d'emploi du français, le niveau bas en français et la négligence des élèves. Partant de cette situation, les interviewés ont réagi en comparant les résultats des évaluations des apprentissages en DNL entre la 4e et la 5e année. Ainsi, l'analyse des données issues des interviews des enseignants et des élèves a montré que la majorité des élèves ont de bons résultats en 4e année. Ils ont toutefois souligné qu'il existe des élèves dont les points d'évaluation ne varient pas et d'autres qui obtiennent une bonne note en 5e année alors qu'ils en avaient peu en 4e année. Pour justifier cette situation, les enquêtés ont signalé que les origines de la diminution des résultats d'évaluation en 5e année sont la non maîtrise du français et le changement de la langue communication. En vue de comprendre davantage les modalités d'apprentissage des DNL, nous avons demandé aux élèves d'énumérer les leçons ou les chapitres des DNL qu'ils trouvent les plus difficiles à apprendre. Au cours des entretiens, ils ont évoqué les opérations, la géométrie, les énoncés des problèmes et les fractions en Mathématiques ainsi que l'histoire et la géographie en EM. Comme explications, ils ont fait savoir que beaucoup d'élèves ne comprennent pas le français. En réalité, ces leçons citées leur sont difficiles parce qu'elles font appel à un langage et un lexique spécifiques auxquels ils ne se sont pas encore adaptés. Ils ont ajouté qu'ils étaient habitués à apprendre en langue maternelle. En guise de solution, la plupart des élèves interviewés ont sollicité des explications en langue maternelle et l'enseignement bilingue. Certains interviewés ont conseillé aux élèves de s'entraîner à l'emploi du français en lisant des livres et en posant des questions aux enseignants pendant les séances. Ils ont aussi proposé que les enseignants prévoient des stratégies variées susceptibles d'aider les élèves à renforcer leurs compétences en français.

S'agissant des modalités de transmission des DNL, les entretiens ont été orientés dans le but de recenser les difficultés des enseignants en séances des DNL et les solutions pour les surmonter.
Les difficultés des enseignants inventoriées par les interviewés sont la fatigue, le manque de rendement, le dépassement du timing, l'incompréhension des DNL par les élèves et la non-maîtrise de la matière ou du français par certains enseignants. Ils ont signalé que les principales causes à ces difficultés sont essentiellement dues au niveau bas des élèves en français, à leur inadaptation à la nouvelle langue d'apprentissage, au manque ou à l'insuffisance des manuels et des guides, au programme vaste et à la lenteur dans la prise des notes par les élèves.

Concernant les leçons ou les chapitres difficiles à exploiter, les informateurs ont dégagé les énoncés de problème, les mesures et les formes géométriques, les opérations, la numération et les fractions en Mathématiques. En EM, ils ont cité les leçons ou les chapitres relatifs à l'histoire et aux sciences. En FCH, les leçons ou les chapitres identifiés comme difficiles à faire comprendre aux élèves sont liés à la sexualité, à la puberté, à la gestion, à la maîtrise de soi et au VIH/SIDA. En peu de mots, selon les enseignants interviewés, les difficultés sont causées par le niveau bas des élèves en français. Pour y remédier, les solutions proposées par les interviewés sont notamment le recours à plusieurs exercices et activités, la diversification des stratégies qui incitent à l'emploi du français, l'enseignement en kirundi et en français, le recours à la traduction du kirundi au français, l'usage des exemples en contextes, l'apport du matériel pédagogique, le recours aux murs parlants et l'explication en kirundi selon les besoins.

Quant aux pistes de renforcement de la transition linguistique, les enquêtés ont été invités à apprécier le niveau de l'emploi du français, à énumérer les leçons de français facilitant l'animation des séances des DNL, à porter un jugement sur la transition linguistique en vigueur et à proposer un dispositif adapté au niveau des élèves des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. Selon les témoignages des enseignants interviewés, nous avons noté que le niveau d'emploi du français n'est pas satisfaisant. Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer en français. Il y a même des élèves qui ne parviennent pas à comprendre le message lu ou donné oralement par l'enseignant. D'ailleurs, les enseignants ont annoncé que certains élèves ne savent pas lire. Face à cette situation, certains enseignants laissent les élèves s'exprimer en langue maternelle. D'autres enseignants ont déclaré qu'ils doivent régulièrement veiller à traduire en français les idées des élèves tout en les invitant à les répéter. Mais, certains préfèrent enseigner en kirundi ou en même temps en kirundi et en français soit pour faciliter la compréhension, soit parce qu'ils ont eux-mêmes un problème d'expression en cette langue étrangère. Malgré ces lacunes, les élèves et les enseignants interviewés ont démontré que les élèves étaient censés avoir eu des prérequis tirés de l'apprentissage du français de la 1re à la 4e année. Selon eux, les leçons de français qui devraient aider à exploiter les DNL en pratiques de classe sont par ordre de fréquence la conjugaison, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe, l'expression et l'étude de texte.

Les élèves et les enseignants interviewés ont déclaré que certains élèves ont du mal à s'adapter à la transition linguistique à laquelle ils n'ont pas été suffisamment préparés dans les classes antérieures. Selon eux, la compréhension des contenus des DNL est très limitée à cause du niveau bas en français. Certains ont cependant indiqué qu'il existe des élèves qui s'adaptent petit à petit. Pour renforcer cette transition linguistique et faciliter les pratiques de classe, les interviewés ont proposé l'enseignement en français des Mathématiques, de l'EM et de la FCM avant la 5^{e} année. Selon certains interviewés, il faudrait introduire le vocabulaire et les notions fondamentales des DNL depuis le début de la scolarité pour amener les élèves à se les approprier progressivement.

En définitive, les résultats d'enquête sur les représentations des élèves et des enseignants à propos de la gestion de la transition linguistique en vigueur ont permis de comprendre la situation qui prévaut en classe de 5^{e} année. Ainsi, nous avons présenté le déroulement des séances de leçon des DNL en passant par les attitudes, les comportements, les difficultés, l'appréciation des leçons des DNL, les propositions pour surmonter les difficultés et renforcer le dispositif de la transition linguistique. D'éventuels compléments peuvent être consultés au chapitre suivant consacré au recueil des résultats de l'analyse des supports pédagogiques et de l'observation des leçons.

Chapitre 6. Indicateurs linguistiques et pratiques de classe

Dans le but de recueillir des informations crédibles sur les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement-apprentissage des DNL en 5e fondamentale, il s'est avéré nécessaire de compléter les données issues des représentations des élèves et des enseignants par une enquête documentaire et par une observation des leçons. Ce sixième chapitre est donc prévu pour la restitution des résultats des deux démarches.

6.1. Indicateurs linguistiques des supports pédagogiques

L'un des buts à l'origine de la recherche a été d'analyser les manuels et les guides de Français de la 1re à la 5e année fondamentale. Il s'agissait de repérer les indicateurs linguistiques qui peuvent faciliter l'enseignement-apprentissage des DNL en français à partir de la 5e année. Nous aimerions rappeler que les DNL sont enseignées en kirundi au cours des quatre premières années de scolarité. Au même moment, le français est enseigné comme une matière. Les données ont été collectées des livres de Français de la 1re jusqu'à la 5e année car les élèves sont censés continuer à enrichir leurs connaissances linguistiques dans cette dernière classe. Les indicateurs linguistiques collectés des supports pédagogiques de Français ont alors été comparés avec ceux recensés des manuels et des guides de Mathématiques, d'EM et de FCH en classe de 5e année.

6.1.1. Indicateurs issus des livres de Français de la 1re à la 5e année

Dans le programme de Français des trois premiers cycles, on développe progressivement le savoir-écouter, le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire en passant par les activités d'étude de langue. Ces activités sont la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire. Deux de ces activités d'études de la langue sont souvent associées à la grammaire par les concepteurs des manuels du Burundi. Elles deviennent la grammaire-conjugaison et la grammaire-orthographe. Les acquis des activités d'étude de la langue contiennent des outils de la langue (Beltrando et *al.*, 2009) qui aident les élèves à mobiliser leurs compétences linguistiques

au cours de la communication. Selon nous, ce sont des connaissances intermédiaires. Leur maîtrise facilite entre autres la communication générale (Le Ferrec, 2012). Nous l'avons souligné dans le cadre théorique en développant les types de Français à enseigner selon les besoins langagiers des élèves en séances des DNL. Par ailleurs, en estimant le niveau des élèves des trois premiers cycles de l'École Fondamentale au Burundi par rapport au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, nous nous sommes inspiré de Moe et *al.* (2015: 13). Ils indiquent que « les utilisateurs élémentaires (A_1 et A_2) se concentrent sur l'apprentissage de l'essentiel, la langue de tous les jours pour survivre dans une nouvelle communauté de langue ». Pour ce faire, nous nous sommes intéressé au vocabulaire, aux types de phrase et à la conjugaison des verbes aux modes et aux temps qui sont des outils de la langues, parmi tant d'autres. Ces outils sont fréquemment utilisés dans les énoncés et dans les consignes de Mathématiques, d'EM et de FCH. Nous les avons donc pris, à ce niveau d'apprentissage scolaire, pour des indicateurs linguistiques. Il ne s'agit pas des indicateurs issus des représentations des élèves et des enseignants. Ce sont des constituants du programme de français. En réalité, ils sont à la base des compétences linguistiques qui facilitent l'enseignement-apprentissage des DNL. Ces indicateurs ont donc été considérés comme des éléments fondamentaux de la langue. Ils ont un grand rôle dans toute situation de communication. Nous avons alors pu les relever des progressions des apprentissages indiquées dans les livres de Français d'un côté, et des DNL, de l'autre. Après l'inventaire, une comparaison a été établie entre les indicateurs linguistiques tirés des livres de Français de la 1re à la 5e année avec ceux recensés du programme des DNL de la 5e année afin de montrer la proportion entre eux (cf. aussi Sinabajije et Bigirimana, 2022). En vue de faciliter la lecture, ces indicateurs sont présentés à l'aide des tableaux.

6.1.1.1. Vocabulaire de Mathématiques

Le vocabulaire de mathématiques recensé est dominé par les termes des nombres ordinaux et cardinaux (voir le tableau n° 22).

Tableau 22. Mots de Mathématiques contenus dans le programme de Français

Catégories	**Termes**	**Nombre**
Les nombres ordinaux	première, deuxième, troisième, quatrième	4
Les nombres	deux, trois, cinq, six, huit, neuf, dix, douze, treize, quatorze, quinze,	28

Catégories	**Termes**	**Nombre**
cardinaux	seize, dix-sept, dix-huit, vingt, trente, quarante, cinquante, soixante, soixante-dix, quatre-vingt, quatre-vingt-dix, cent, deux cents, quatre cents, huit cents, mille, cent mille	
Les autres mots	cercle, plusieurs, dernière	3
Total		**35**

6.1.1.2. Vocabulaire d'Étude du Milieu

Le vocabulaire d'EM tirés des livres de Français de la 1re à la 5e année peuvent être regroupés en plusieurs champs lexicaux comme indiqué dans le tableau ci-après (tableau n° 23) :

Tableau 23. Mots d'EM contenus dans le programme de Français

Champs lexicaux	**Les mots**	**Nombre**
Champ lexical de l'animal	crocodile, lièvre, lapin, hippopotame, oiseau, bête, capitaine (poisson), mouton, hibou, pigeon, cochon, chèvre, panthère, vipère, mouche, rat, taupe, criquet, chien, animaux, hibou, gazelle, corbeau, perdrix, serpent, tilapias	26
Champ lexical de la santé	comprimé, fièvre, malade, mal, pansement, soigner, typhus, épidémie, carie dentaire, diarrhée, variole, teigne, gale, rage, pneumonie, dysenterie, choléra, paludisme, myopie, cancer, bronchite, asthme, lèpre, sang, anophèle, hygiène	26
Champ lexical de la plante	banane, verger, orange, ananas, prune, goyaves, mangue, tomate, oignon, citron, fruit, papaye, planter, pépinière, setaria, champ, semer, terrain, compost, terre, caféier, fertiliser	22
Champ lexical de l'eau	eau, rivière, lac, pluie, pêche, rivière, source, braconnage	8
Champ lexical de l'homme	bouche, dent, œsophage, estomac, langue, intestin, grêle, digestion, nourriture, famille, salive, avoir chaud, avoir froid, être fatigué	14
Champ lexical de la nature	arbre, herbe, colline, pays, forêt, parcs nationaux, plaine, environnement, Nord, Sud, Ouest, Est, déboisement, écologie	14
Champ lexical d'un phénomène	tempête, volcan, feux de brousse, pollution, insoluble, toxique, précipitation, trembler, fumée, saison, saison sèche, saison de pluie, été, allumette	14
Total		**124**

6.1.1.3. Vocabulaire de Formation Civique et Humaine

Les mots liés à Formation Civique et Humaine inventoriés des livres de Français de la 1re à la 5e année sont des champs lexicaux variés (Cf. le tableau n° 24).

Tableau 24. Mots de Formation Civique et Humaine contenus dans le programme de Français

Champs lexicaux	**Les mots**	**Nombre**
Champ lexical de la paix	paix, pacifique, unité, concorde, liberté, colombe, justice, réconciliation	8
Champ lexical de l'amour	aimer, fraternité, solidarité, cohabitation, amitié, confiance, tolérance, pardon	8
Champ lexical de l'insécurité	guerre, agression, mésentente, haine, affronter, vengeance	6
Champ lexical de l'État	pays, citoyen, souveraineté, élections, indépendance, pouvoir, administrateur, serviteur, développement	9
Champ lexical de la société	tradition, culture, tambour, tambourinaire, famille, métier, cultivateur, balayer, agricole, travail, travailler, jardin public, droit	13
Total		**44**

6.1.1.4. Modes et temps des verbes

Sachant que la conjugaison intervient au cours de la communication, nous avons inventorié les modes et les temps des verbes prévus dans le programme de Français (Cf. le tableau n° 25). Nous avons réalisé le même travail à partir des manuels des DNL pour vérifier si les élèves ont eu des prérequis pour ne pas se heurter aux difficultés liées à la conjugaison des verbes qui se trouvent dans les consignes et les énoncés.

Tableau 25. Modes et temps des verbes contenus dans les programmes de Français de la 1re à la 5e année

Mode et temps	**Infinitif des verbes à conjuguer**				
	-er	**-ir**	**-oir**	**-re**	**Auxiliaire**
Indicatif présent	s'appeler, chanter, manger, aller, accompagner, jouer, regarder, se laver, aimer, commencer, ranger, rappeler, jeter, peler, acheter, appuyer, nettoyer, partir	venir, finir, remplir, obéir, applaudir, grandir, bâtir, venir	voir, vouloir, pouvoir, devoir	faire, prendre, dire, mettre, peindre, craindre, connaître	*avoir, être*
passé	manger, regarder,	finir, remplir,	voir,	faire, dire,	-

Mode et temps	**Infinitif des verbes à conjuguer**				
	-er	**-ir**	**-oir**	**-re**	**Auxiliaire**
composé de l'indicatif	marcher, donner, préparer, chanter, se laver, aller	bondir, bâtir, grandir, venir, partir	pouvoir, vouloir, devoir	connaître, prendre, mettre	
futur de l'indicatif	manger, regarder, aller, chanter, se préparer	finir, remplir, venir, partir	vouloir, pouvoir, devoir	faire, dire, mettre, peindre, prendre, connaître	*avoir, être*
indicatif imparfait	chanter, danser, rêver, sauter, aller, se préparer, commencer, ranger	finir, choisir, bondir, salir, venir	pouvoir, devoir, vouloir, voir	dire, faire, prendre, mettre, connaître	*avoir, être*
indicatif plus-que-parfait	signer	partir	-	-	-
indicatif passé simple	-	-	-	-	*avoir, être*
conditionnel présent	installer	applaudir	-	-	-
Impératif présent	écouter, aller	partir	-	-	*avoir, être*
subjonctif présent	chanter, préparer	partir	-	-	*avoir, être*
indicatif futur antérieur	envoyer, terminer	-	-	-	-

6.1.1.5. Types de phrase contenus dans les livres de français de la 1re à la 5e

En plus de la conjugaison des verbes, nous avons inventorié les types de phrase contenus dans le programme de Français de la 1re à la 5e année. Nous avons constaté que tous les quatre types de phrase sont prévus. Il s'agit des phrases déclarative, interrogative, exclamative et impérative.

6.1.2. Indicateurs linguistiques des programmes des DNL en 5e année

Les indicateurs relevés sont le vocabulaire, les types de phrase, les verbes avec leurs modes et temps utilisés dans les consignes en Mathématiques, en EM et en FCM. Comme c'est mentionné dans les tableaux suivants, ces indicateurs de base pour la communication en français ont

respectivement été extraits des livrets de l'enseignant de Mathématiques, d'EM et de FCH de la 5e année parce qu'ils sont en français.

6.1.2.1. Vocabulaire de Mathématiques

Les mots relevés peuvent être classés suivant divers critères. Nous avons opté pour utiliser quatre concepts du guide de Mathématiques. Ces derniers sont marqués dans le tableau n° 26 ci-après :

Tableau 26. Concepts de mathématiques extraits du programme de Mathématiques de la classe de 5e année

Catégories	**Termes**	**Nombre**
Numération	nombres, dénominateur, fraction, facteur, volume, nombres complexes, nombre fractionnaire, quadruple, quintuple, égal, inégal, proportionnalité, croissant, décroissant, centaine, produit, puissance, nombre entier, nombre décimal, million, milliard, dixième, centième, millième, multiplicande, multiplicateur, dividende, diviseur, division, reste, commun, racine carrée, nombres entiers, triple, unité, dizaine, centaine, chiffre, divisibilité, preuve, preuve par 9, nombres premiers, facteurs, exposant, numérateur, dénominateur, barre de fraction, PPCM, PGCD, nombre naturel, quantité, produit, cent, mille, multiple, quotient, multiplicateur, terme, nombre fractionnaire, excès, défaut	61
Opérations	opération, moyenne, arithmétique, addition, multiplication, soustraction, pourcentage, somme, égal, différence, taux, démonstration, problème, prix d'achat, prix de revient, prix de vente, prix unitaire, prix total, perte, bénéfice, part, partage, règle des trois, règle de trois direct, règle de trois indirect, règle de trois inverse	26
Mesures	centiare, hectare, degré, densité, hectare, hectomètre, secteur, distance, vitesse, poids, poids brut, poids net, tare, rayon, secteur circulaire, segment circulaire, droite perpendiculaire, segment de droite, sphère, surface, mesures agraires, mesures de capacité, mesures de surface, angle, angle droit, angle plat, angle aigu, angle obtus, angle droit, volume, capacité, masse, poids, équerre, compas, décimètre, bissectrice, diagonal, médiane, circonférence, diamètre, rayon, secteur circulaire, distance, mètre cube, décimètre cube, centimètre cube, aire, mètre carré, largeur, unité de longueur, capacité, litre, kilogramme, gramme, graduation, graphique, intersection, quadrillage, intervalle	60
Géométrie	cercle, carré, cube, cône, diagramme, arc, arête, quadrilatère, droites parallèles, hexagone, dodécagone, droite, équerre, compas, parallélépipède rectangle, parallélogramme, polygone irrégulier, polygone régulier, régulier, trapèze, grande diagonale, petite diagonale, médiane, base, grande base, petite base, trapèze quelconque, trapèze isocèle, are, prisme, solide, côté, rapporteur, trapèze, degré, triangle, rectangle, losange, quadrilatère, longueur, largeur, hauteur, secteur, disque, sommet, rapporteur, triangle rectangle, triangle équilatéral,	58

Catégories	Termes	Nombre
	rayon, diamètre, cylindre, courbe, pie, calcul, surface latérale, face, figure, pyramide	
Total		**205**

6.1.2.2. Vocabulaire d'Étude du Milieu

Les concepts d'étude du milieu extraits du Livre du Maître d'Étude du Milieu ont été regroupés en huit rubriques indiquées dans tableau n° 27 suivant :

Tableau 27. Concepts d'étude du milieu inventoriés du programme d'Étude du Milieu en classe de 5e année

Catégories	Termes	Nombre
Biologie	inspiration, expiration, gaz carbonique, asphyxie, pancréas, oxygène, victime, mucosité, ventre, noyade, rhume, toux, bronchite, coqueluche, pneumonie, tuberculose, front, dos, écoulement, artificiel, chaîne alimentaire, cancer, calice, pédoncule, pétale, mouche, lait, œuf, diarrhée, glande, thyroïde, calorique, vitamine, sels minéraux, goitre, obèse, croissance, nutrition, carence, ballonnement, tabagisme, ébullition, obésité, appareil excréteur, déchet, selles, urines, vessie, uretère, oxygène, déchets, gazeux, intoxication, trousseau, nuque, ombilic, désinfectant, ophtalmique, cordon, ombilical, nutrition, aliment, aliment de construction, aliment de protection, aliment de force, marasme, avitaminose, salive, suc gastrique, digestion, intestin, glucide, sécrétion, bile, duc pancréatique, duc intestinal, sang, déchet, souillé, gencives, saignement, douleurs osseuses, appareil urinaire, appareil digestif, appareil respiratoire, reproduction, viviparité, oviparité, ovoviviparité, bâche, poule, lézard, espèces, antilope, éléphant, baleine, vie, aquatique, terrestre, sautiller, respiration, pulmonaire, cutané, moitié, lézard, mâchoire, omnivore, domestique, herbivore, carnivore, incisive, molaire, couronne, racine, dent, canine, prémolaire, lapin, homme, léopard, cochon, barre, carnassier, insecte, jabot, gésier, rapace, épervier, papillon, abeille, colibri, serpent , araignée, lézard, végétarien, nectarivore, insectivores, prédateur, charognard, microphage, abreuvoir, feuille, alternée, feuilles opposées, feuilles verticillées, tige grimpante, feuille, feuille simple, feuille composée, vielle, sépale, stigmate, style, ovaire, pédoncule, calice, exercice, rythmique, cœur, activité, larynx, victime, morsure, piqûre, tuer, nuque, pouce, index, narines, patient, bouche-à-nez, vomissement, poumon, estomac, nez, bronche, gaz toxique, respiration artificielle, sécrétion, cœur, épaule, genou, tête, hypertension, poignet, thorax, médecin, enceinte, inspirer, mâchoire, inférieur, supérieur, insuffler, secouriste, boisson, voie, respiratoire, doigt, poing, estomac,	328

Catégories	**Termes**	**Nombre**
	diaphragme, muscle, cage thoracique, corps, étranger, infection, maladie, prévention, microbe, l'air, fumée, gaz, malsain, lait, courant d'air, rhume, toux, gorge, bronchite, bronche, fièvre, crachat, sanguinolent, amaigrissement, transpiration, inflammation, douleur, tumeur, cellule, cancéreux, ovaire, pistil, nez, bouche, souffler, trachée-artère, broche, bronchiole, gaz carbonique, poil, poussière, toxique, symptôme, saignement, inflammation, excroissance, carie dentaire, œsophagien, alcool, nourriture avariée, parasite, ténia, ascaris, amibe, bilharziose, choléra, dysenterie, nicotine, nocif, pore, médecin, vacciner, fléau, organisme, cigarette, allumette, poison, langue, ongle, cancer, gorge, ulcère, muscles, dégénérescence, cardiaque, vaisseaux sanguins, organe, sens, goût, fumeur, méfaits, appareil digestif, glandes salivaires, pharynx, gros intestin, œsophage, foie, intestin grêle, anus, molaire, déglutition, stérile, bouillie, allaitement, artificiel, nourrisson, lait entier, lait écrémé, lentille, toxine, iode, squelette, papillon, calcium, profondément, poitrine, torse, nu, étouffement, viande, séchage, électrocution, médical, nourricier, tissu, pâte, mouillé, humectage, lobe, inflorescence, haché, bonbon, compresse	
Animaux	grenouille, chien, chèvre, mammifère, patte, crocodile, guêpe, porc, écailles, nageoires, mettre bas, corbeau, chat, pigeon, autriche, plantigrade, digitigrade, onguligrade, queue, vertébré, mâle, femelle, tortue, chameau, escargots, souris, lion, duvet	28
Géographie	habitat, train, route, point d'eau, atmosphérique, boisson, alcoolisé, assolement, noyau, graine, tégument, cotylédons, cellule, érosion, éolien, pluvial, piquet, décamètre, sentier, corde, nœud, plateau, plaine, producteur, monde, points cardinaux, Nord, Est, Ouest, Sud, océan, mer, méditerranée, île, relief, carte physique, plaine, altitude, affluent, forêt, dense, savane, désert, précipitation, température, crête, savane, colline, population, ficus, grevillea, cyprées, naturel, protégé, environnement, réservoir, pâturage, animal, sauvage, feu de brousse, piétinement, touristique, clôture, enclos, cuisine, étable, compartiment, milieu physique, paille, ration, budget, familial, recette, balance des recettes, salaire, loyer, pension, rente, loterie, impôt, achat, arrivage, prix, consommateur, dépense, prestige, opération, artisanal, recette, régulier, heure, supplémentaire, frais de mission, gain, géographie, continent, fleuve, zone, climatique, sécheresse, relief, lac, communal, agro-forestier, micro boisement, tronc, branchie, végétaux, faune, flore, population, carte, importation, exportation, camion-remorque, voie ferrée, pirogue, bateau, chute, roche, aéroport, corridor, pâturage, cultures vivrières, déversement, ruissellement, submersion, infiltration, superficie, habitant, région, traditionnel, naturel, densité, routier, élevage, planisphère, feu de brousse, maison, annexe, cèdre, condition, parementure, surpâturage	144
Histoire	Heller, billet, chicotte, pouvoir exécutif, pouvoir judiciaire, pouvoir	91

Catégories	**Termes**	**Nombre**
	législatif, députés, parlementaire, mouvement, ennemi, gouvernement, monarchie absolue, citoyen, magistrat, juge, police, coup d'État, paix, espoir, drapeau, unité, travail, progrès, devise, tambour, sceau, hymne, national, emblème, démocratie, crise, apôtre, injustice, intolérance, violence, liberté, carte politique, précolonial, système, judiciaire, troc, colonisation, indépendance, monarchie, constitutionnel, République, État, droit, structure, administratif, monarque, administration, église, siècle, décennie, chef, sous-chef, secteur, zone, commune, province, pays, président, ministre, administrateur, prince, masse, paysan, intronisation, armée, notable, dynastie, conquête, légende, investiture, litige, défaillir, tribunal, excès, course, fuite, vol, cachette, politique, conférence, colporteur, toupie, effet, couleur, solide, souillure	
Hygiène	savon, propreté, vestimentaire, lessive, assainissement, balayage, nettoyage, balais, linge, mouchoir, serviette, rideau, lessive, repassage, propreté, corporel, brosse à dents, dentifrice, vaseline, grumeaux, essuie-main, lange, drap, couvre-bébé, pyjama, bonnet, chausson, caleçon, sous-vêtement, singlet, brassière, latrine, panier-poubelle, poussière, ordures, essorage	36
Agriculture	houe, piquetage, plantation, plantes nettoyantes, oranger, avocatier, palmier, céréale, farine, plantes salissante, enracinement, superficiel, profond, rendement, arbre, pioche, houe, serpette, tabac, café, café arabica, café robusta, coton, blé, mangue, fruit charnu, planche, pépins, ricin, noyau, peau, fruit indéhiscent, fruit déhiscent, tigelle, radicule, ananas, arachide, bananier, tubercule, bourgeon, éleusine, manioc, arachide, haricot, choux, bulbe, patate douce, fleur, graine, assolement, rotation, plantes améliorantes, plantes herbacées, arbre, houe, machette, plantation, transplantation, plantoir, panier, fumier, compost, paillis, plants, pépinière, motte, sachet, trouaison, sous-sol, sol, terre, végétal, ombrager, plantation, pralinage, brûlage, désherbage, ramassage, habillage, latéral, pailler, légume pépinière, légumes directes, légumes foliacées, légumes bulbeuses, légumes, fruits, légumes, racines, remblayage, potager, arboriculture fruitière, canne à sucre, verger, cultures industrielles, quinquina, arboriculture, culture, boisement, racines pivotantes, racine, fasciculé, racines adventives, tige, tige dressée, tige rampante, maïs, igname, rhizome de bananier, bulbe, oignon, tubercule, colocase, patate douce, eucalyptus, courge, fraisier, industrielle, caféier, bananier, avocatier, cultures sur brûlis, drainage, herbicide, végétal, réserves, naturel, reboisement, dégradation, boisement, couvert, bois domaniaux, alimentaire, concassé, tripsacum, pennissetum, desmodium, mucuna, compostière, coton, laine, nylon, tergal, caféier, branchage, exploitation, agricole, culturale, soja, légumes, huile, sucre, banane, huile de palme, carotte, patate douce, courge, tomate, scorbut, tubercule, légume, pain, pomme de terre, bouillie, ustensile, cuisine, cultures sur brûlis	171

Catégories	**Termes**	**Nombre**
Matériaux	bassin, seau, cuvette, paire de ciseaux, brosse, râtelier, balance, brouette, pelle, seau, coupe-coupe, chalumeau, seau, bouteille, fer à repasser, allumette, bassin, épingle, poutre	19
Technologie	fil, fibre, trempage, culotte, pantalon, nœud, jupe, fronce, aiguille, point de surfil, ourlet, robe de fille, boutons, sous bras, encolure, épaule, emmanchure, confection, surfiler, hache, artisanat, poterie, tressage, enclume, coquillage, triage, montage de fronce, robinet, lance, fer, compteur, interrupteur, couverture, fenêtre, porte, pince, étirage, empiècement, menuiserie, biais, solidifier, rinçage, cintre, volant, dalle, vidange, rondins	47
Total		**864**

6.1.2.3. Vocabulaire de Formation Civique et Humaine

Les concepts de formation civique et humaine relevés du programme de la Formation Civique et Humaine en 5e année ont été répartis en quatre catégories selon leurs champs lexicaux (Cf. tableau n° 28).

Tableau 28. Concepts de formation civique et humaine extraits du programme de Formation Civique et Humaine en classe de 5e année

Champs lexicaux	**Les mots**	**Nombre**
Champ lexical de la citoyenneté	citoyen, patrie, amitié, obéissant, complémentarité, obéissance, respect, paix, égalité, liberté, dignité, personnalité, politesse, aide, développement, droits, devoirs, environnement	18
Champ lexical du mal	injuste, discrimination, haine, méfiance, violence, conflit, agression, tricher, l'autre	9
Champ lexical de la gouvernance	pouvoir, démocratie, élection, loi, État, constitution, fondamental	7
Champ lexical de la sexualité	puberté, enfant, sexualité, dépistage, séropositif, séronégatif, prévention, préservatif, abstinence	9
Total		**43**

6.1.2.4. Modes et temps des verbes relevés des consignes des manuels des DNL

Dans le but de vérifier si les élèves de la 5e année ont des prérequis suffisants en conjugaison, nous avons relevé tous les verbes des consignes de Mathématiques, d'EM et de FCH (cf. tableau n° 29). Nous avons en même temps inventorié les modes et les temps pour pouvoir les comparer avec ceux contenus dans le programme de Français de la 1re à la 5e année.

Tableau 29. Modes et temps des verbes des consignes relevés des manuels de Mathématiques, d'EM et de FCH de la 5e année

Mode et temps	**Verbes**		
	Mathématiques	**EM**	**FCH**
Indicatif présent	être	être	être, parler, imaginer, donner, justifier, identifier, caractériser, inventorier, expliquer, trouver, chercher, juger, répondre, dire
Impératif présent	être, décomposer, classer, encadrer, répondre, ordonner, effectuer, calculer, transformer, faire, mesurer, partager, trouver, dire, exprimer	-	relever, se mettre, dire, se justifier, identifier, donner, rédiger, répondre, écrire, citer, jouer, choisir, compléter, décrire, composer, énumérer, chanter, procéder
Infinitif présent	résoudre, écrire, souligner, effectuer, remplacer, calculer, décomposer, déterminer, compléter, simplifier, réduire, classer, comparer, remplacer, convertir, exprimer, mesurer, tracer, construire, citer, dessiner, compléter	énumérer, expliquer, montrer, remarquer, faire, citer, dégager, éviter, se manifester, prévenir, identifier, pratiquer, définir, distinguer, trouver, préciser, énoncer, justifier, dire, reconnaître, entretenir, savoir, utiliser, classer, localiser, souligner, participer, déterminer, donner, classer, découvrir, situer, établir, inventorier, comparer, calculer, répondre, dater, préciser, décrire, parler, placer, adopter, démontrer, argumenter.	répondre, demander, distinguer, compléter
Conditionnel présent	-	-	faire, réagir

6.1.2.5. Types de phrase relevés des consignes des manuels des DNL

Tous les types de phrases ne sont pas utilisés dans la formulation des consignes. Le tableau n° 30 nous montre les plus fréquents des consignes relevées des manuels de Mathématiques, d'EM et de FCH pour la classe de 5e année. Cet inventaire a été réalisé dans le but d'établir une comparaison entre les types de phrase prévus dans le programme de Français par rapport à ceux utilisés dans les leçons des DNL.

Tableau 30. Types de phrase des consignes contenus dans les manuels de Mathématiques, d'EM et de FCH pour la 5e année

DNL	**Types de phrase**
Mathématiques	Phrase déclarative - Phrase interrogative - Phrase impérative
EM	Phrase déclarative - Phrase interrogative
FCH	Phrase déclarative - Phrase interrogative - Phrase impérative

Tableau 31. Bilan sur l'inventaire des indicateurs linguistiques des supports pédagogiques

Indicateurs linguistiques	**Supports pédagogiques**			
	Français	**Mathématiques**	**EM**	**FCH**
Vocabulaire de mathématiques	35 concepts	205 concepts		
Vocabulaire d'EM	124 concepts		864 concepts	
Vocabulaire de FCH	44 concepts			43 concepts
Modes	**4 modes** : l'indicatif, le conditionnel, l'impératif, le subjonctif	**3 modes** : l'indicatif, l'impératif, l'infinitif	**1 mode** : l'infinitif	**4 modes** : l'indicative, l'impératif, l'infinitif, le conditionnel
Temps	**7 temps** : le présent, le passé composé, le futur, l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé simple, le futur antérieur	**1 temps** : le présent	**1 temps** : le présent	**1 temps** : le présent
Types de phrase	- déclarative - interrogative - exclamative - impérative	- déclarative - interrogative - impérative	- déclarative - interrogative	- déclarative - interrogative - impérative

Partant de ces données et pour faciliter la comparaison entre les indicateurs linguistiques des guides de Français et de ceux des manuels et des guides des DNL, on peut les représenter graphiquement.

1° Vocabulaire spécifique aux Mathématiques, à l'EM et à la FCH

Le nombre de termes spécifiques aux DNL relevé des livres de Français de la 1re à la 5e année est respectivement de 35 pour les mathématiques, de 125 pour l'EM et de 45 pour la FCH. Des livres de Mathématiques, d'EM et de FCH 5e année, les termes spécifiques inventoriés sont de 205 pour les mathématiques, de 858 pour l'EM et de 43 pour la FCM. Ces données se représentent comme suit :

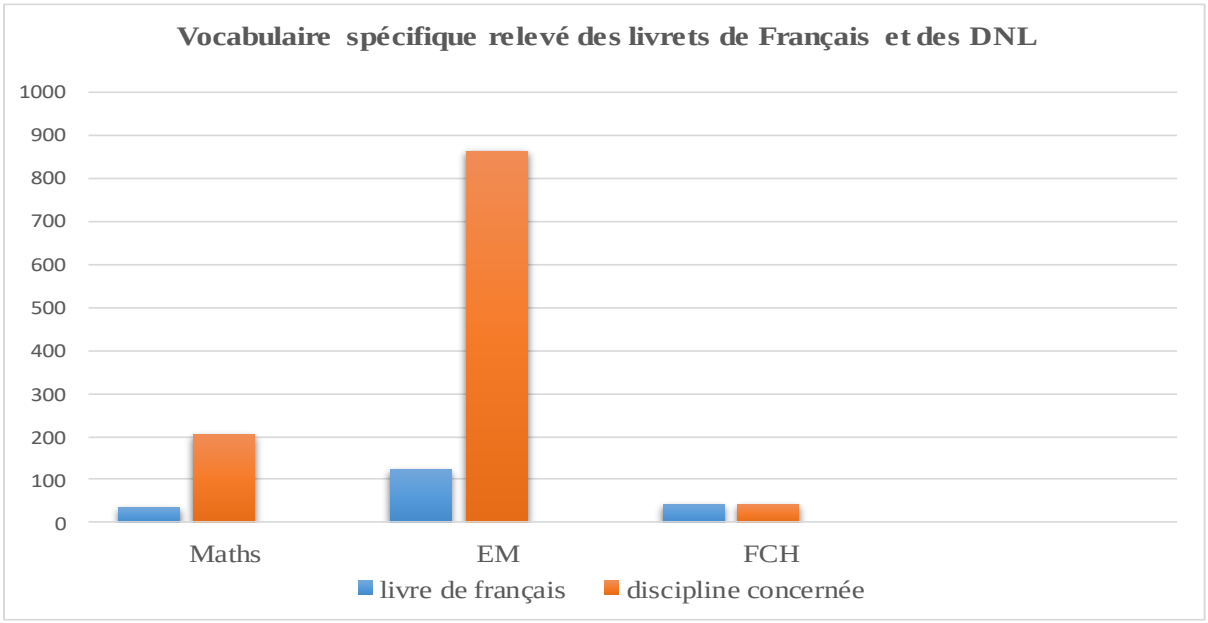


Figure 3. Quantité du vocabulaire spécifique inventorié des livres de Français et des DNL

On remarque que la quantité des termes spécifiques aux mathématiques et à l'EM extraite des guides de l'enseignant pour le Français de la 1re à la 5e année fondamentale est inférieure à celle tirée de ceux des deux DNL. La quantité des termes spécifiques à l'EM est très élevée par rapport à celle relevée dans les guides de Français. Cette situation explique en quelque sorte l'origine de la non-compréhension du vocabulaire d'EM en français évoquée par les élèves et les enseignants au cours de l'entretien. En FCH, il y a un équilibre entre la quantité de vocabulaire tiré des guides

de Français et celle des livres de la discipline cible. Au-delà de cette quantité de vocabulaire, les mots contenus dans les manuels de Français ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux tirés de ceux des DNL. Par conséquent, l'écart constaté augmente. Ces résultats confirment les témoignages des interviewés qui ont déclaré que les élèves n'ont pas beaucoup de difficultés avec les termes de FCH car son contenu renvoie à leur vécu quotidien.

2° Modes et temps des énoncés et des consignes de Mathématiques, d'EM et de FCH

Les différents modes et temps des verbes utilisés dans les consignes des supports pédagogiques de Mathématiques, d'EM et de FCH se trouvent sur le programme de Français du début de la scolarité à la 5^{e} année. Comme pour les autres leçons, cet apprentissage est progressif. Dans les DNL, la conjugaison est très fréquemment rencontrée dans les énoncés et dans les consignes à l'oral et à l'écrit. Dans le but de pouvoir mesurer la quantité des verbes exploités dans les leçons de Français, son inventaire a été réalisé à partir des guides de Français et de ceux des DNL de la 5^{e} année. Des guides de Français, nous avons relevé tous les verbes aux différents modes et temps. De supports des DNL, nous avons inventorié les verbes des énoncés et des consignes. En tout, nous avons compté cent-vingt-neuf verbes des livres de Français qui sont respectivement aux modes indicatif, impératif, conditionnel et subjonctif. En plus des quatre modes, sept temps des verbes conjugués ont été repérés. Ainsi, les verbes recensés étaient conjugués au présent, au passé composé, au futur, au futur antérieur, à l'imparfait, au plus-que-parfait et au passé simple. Pour les consignes et les énoncés de Mathématiques, nous avons trouvé trente-sept verbes avec trois modes (l'indicatif, l'impératif et l'infinitif) et un seul temps (le présent). Dans quarante-sept verbes recensés des consignes d'EM, nous avons noté deux modes (l'indicatif et l'infinitif) et un seul temps (le présent). En FCH, quatre modes (l'indicatif, l'impératif, l'infinitif et le conditionnel) et un seul temps (le présent) ont été inventoriés de quarante verbes recensés des consignes. Le graphique suivant (figure n°4) illustre la comparaison des quantités des indicateurs :

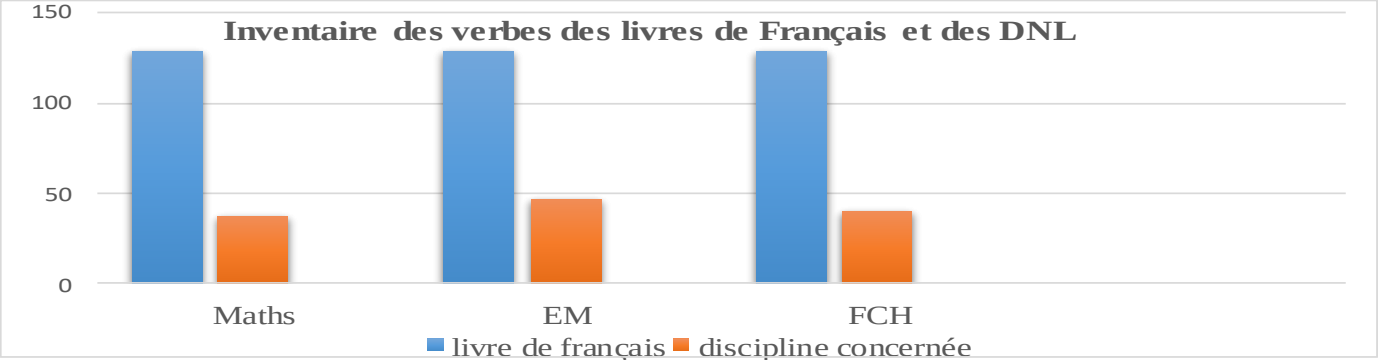


Figure 4. Modes et temps des livres de Français et ceux des énoncés et consignes des DNL

Comme nous le constatons sur le graphique (figure 4), les verbes utilisés dans les consignes et dans les énoncés de Mathématiques, d'EM et de FCH sont tous prévus sur le programme de Français de la 1re à la 5e année. Ainsi, les leçons de conjugaison peuvent amener les élèves à bien exploiter les verbes des énoncés et des consignes des DNL s'ils ont suivi le déroulement de toutes les séances appropriées.

3° Types de phrase utilisés dans les consignes et énoncés de Mathématiques, d'EM et de FCH

Pendant les séances de grammaire, les élèves apprennent les différents types de phrase au cours de leur scolarité. Ces phrases sont appelées déclarative, interrogative, exclamative et impérative. Elles sont exploitées à toutes leurs formes (affirmative, négative) et différentes voix (active et passive). Les élèves apprennent ces types de phrase pour pouvoir les utiliser dans la vie courante et au cours des séances de Mathématiques, d'EM et de FCH. En vue de vérifier si les types de phrase couramment utilisés dans les séances des DNL sont prévus dans les leçons de Français, un inventaire a été effectué à partir des guides de Français, de Mathématiques, d'EM et de FCH. Il a alors été noté que les quatre types de phrase se trouvent dans les livres de Français. Dans les consignes et dans les énoncés de Mathématiques, d'EM et de FCH les types de phrase les plus utilisés sont l'interrogative, l'impérative et la déclarative. Pour faciliter l'analyse de cette situation, on peut se référer au graphique suivant (Cf. figure n° 5) :

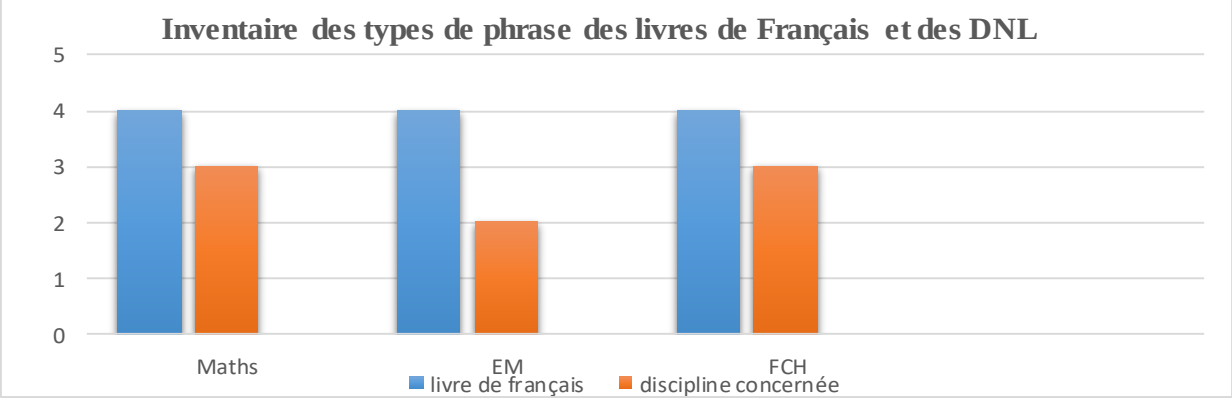


Figure 5. Types de phrases des livres de Français et ceux des énoncés et consignes des DNL

Selon ce graphique, les types de phrase pouvant être utilisés dans les énoncés et les consignes de Mathématiques, d'EM et de FCH figurent tous sur le programme de Français de la 1re à la 5e année. Les élèves ne devraient pas avoir des problèmes sur les types et les structures des phrases utilisées en leçons des DNL. Ils devraient aussi être en mesure de formuler correctement les phrase-réponses aux différentes consignes en Mathématiques, en EM et en FCH conformément aux propos de Simović (2020) selon lesquels chaque élève devrait être en mesure d'utiliser la langue comme outils d'apprentissage des DNL.

En définitive, on peut noter que les principaux indicateurs linguistiques facilitant l'animation des séances des DNL sont prévus dans les programmes de Français de la 1re à la 5e année. Ainsi, on a constaté que les verbes et les types de phrase nécessaires se retrouvent sur la prévision des apprentissages en séances de Français depuis les deux premiers cycles. Cependant, la quantité du vocabulaire spécifique aux mathématiques et à l'étude du milieu prévue dans les programmes de Français est très insuffisante par rapport à celle recensée du contenu des apprentissages figurant sur le programme des DNL en 5e année. Cette quantité représente 17, 07 % pour le vocabulaire de Mathématiques et 14, 35 % pour celui d'EM. En revanche, les concepts en rapport avec la formation civique et humaine sont au nombre de 44 dans les manuels de Français sur 43 dans ceux de FCH, soit 102, 32%. Vu ce faible pourcentage, on peut supposer que la non-introduction de tout le vocabulaire disciplinaire au programme de Français pourrait être une des sources de blocage des élèves en séances des DNL. En grammaire, nous avons constaté que la conjugaison des verbes et les types de phrase utilisés dans les énoncés et dans les consignes des DNL sont prévus dans les leçons de Français. Il faudrait qu'ils soient bien exploités dans l'intention d'aider

les élèves à les utiliser à bon escient. La communication est pourtant difficile lorsqu'on n'a pas assez de bagage lexical. Un effort sur l'enrichissement lexical et sur l'exploitation du discours des DNL devrait être fourni en vue de renforcer l'enseignement-apprentissage des DNL en français. Passons maintenant à la présentation des résultats d'observation des leçons en classes.

6.2. Observation des leçons des DNL

L'observation des leçons des DNL a été réalisée en classes dans les écoles des milieux variés afin de compléter les résultats des entretiens par des notes prises dans les séances. Ce sont surtout les activités des élèves et celles de l'enseignant qui ont été au centre d'intérêt des visites de classe. Pour les élèves, l'observation a essentiellement porté sur la compréhension orale, l'expression orale en continu, l'expression orale en interaction, la compréhension orale et l'expression écrite. Ces éléments observés sont les compétences linguistiques (Hingel et Kuzma, 2008 ; Folny, 2016 ; Moe et *al.*, 2015) fondamentales mobilisées en situation de communication. Le nombre et l'appellation des compétences peuvent varier selon les auteurs. En ce qui est de l'enseignant, les données sur l'observation ont spécialement concerné la façon de motiver les élèves, la langue utilisée, la gestion de la prise de parole, les stratégies mises en œuvre, la durée de la séance, l'objectif et les difficultés éprouvées. En principe, l'ensemble de ces éléments d'observation de l'enseignant tiennent compte des principes énoncés dans le cadre théorique suivant les propos tirés des ouvrages de Tagliante (2006) et de Simović (2020). Les résultats d'observation sont alors interprétés à partir des grilles d'analyse élaborées pour apprécier les activités de l'enseignant, d'une part et celles des élèves, de l'autre. Les résultats d'observation des treize leçons de Mathématiques ont été publiés (Sinabajije et Bento, 2023).

6.2.1. Activités de l'élève en pratiques de classe

6.2.1.1. Compréhension orale

Comme on peut le lire dans le tableau suivant (n° 32), ce paragraphe contient la présentation des indices observés prouvant que les élèves comprennent ou non les informations et/ou les questions orales de leur enseignant dans les séances de Mathématiques, d'EM et de FCH.

Tableau 32. Indicateurs de compréhension orale en leçons de Mathématiques

Indicateurs	***Nombre de leçons***
Levée de mains et exécution d'ordres suite aux informations reçues en français	9 sur 13 leçons
Levée de mains et exécution d'ordres suite aux informations reçues en kirundi	3 sur 13 leçons
Ni levée de mains, ni exécution d'ordres suite aux informations reçues en français	1 sur 13 leçons

Sur les treize leçons de Mathématiques observées, trois situations ont été observées. La première est celle qui montre que les élèves comprennent les messages oraux en français car dans neuf leçons observées sur treize, les élèves levaient les mains et exécutaient les ordres de leurs enseignants. Pour la deuxième situation constituée de trois leçons, les élèves levaient les mains pour répondre et ils exécutaient les ordres lorsque l'enseignant s'exprimait en kirundi. En troisième situation avec une leçon observée, beaucoup d'élèves ne levaient pas les mains et n'exécutaient pas les ordres de l'enseignant. Ce dernier cas veut dire que les élèves ne comprenaient pas les informations orales reçues en français. Pour plus de précision, nous pouvons nous référer au tableau (n° 33) ci-après :

Tableau 33. Indicateurs de compréhension orale en leçons d'EM

Indicateurs	***Nombre de leçons***
Levée de mains et exécution d'ordres suite aux informations reçues en français	7 sur 13 leçons
Levée de mains et exécution d'ordres suite aux informations reçues en kirundi	3 sur 13 leçons
Hésitations à lever les mains suite aux informations reçues en français	3 sur 13 leçons

Dans sept leçons observées sur treize en EM, les élèves comprenaient les informations entendues car ils levaient les mains et réalisaient les tâches proposées par l'enseignant. Dans trois séances de leçon d'EM, les élèves n'étaient pas spontanés à réagir. Il y a eu également trois leçons au cours desquelles les élèves ne réagissaient que lorsque les messages étaient donnés en kirundi.

Tableau 34. Indicateurs de compréhension orale en leçons de FCH

Indicateurs	***Nombre de leçons***
Levée de mains et exécution d'ordres suite aux informations reçues en français	6 sur 12 leçons
Levée de mains et exécution d'ordres suite aux informations reçues en kirundi	5 sur 12 leçons
Pas de levée de mains et pas d'exécution d'ordres suite aux informations reçues en français	1 sur 12 leçons

Pour la FCH, les élèves ont des difficultés à comprendre les informations reçues oralement en français. Ainsi, dans six leçons observées sur douze dans cette discipline, les élèves réagissaient et exécutaient les tâches après l'écoute des informations données en français par l'enseignant. Dans cinq séances, les élèves ne réagissaient qu'après l'écoute des explications ou suite à la traduction en langue maternelle. Dans une autre leçon observée, les élèves ne comprenaient pas ce que disait l'enseignant en français parce qu'ils n'ont jamais réagi. L'enseignant les a invités à se mettre en groupes sans aucun succès. Ils n'ont même pas été capables de répondre oralement aux questions posées en français sur le VIH/SIDA.

En définitive, on peut retenir que les élèves comprenaient les informations et les ordres donnés oralement en français par leur enseignant. La majorité réclamait l'intervention en levant les mains, en répondant aux questions posées ou en réalisant les différentes tâches. Selon les résultats, les leçons dans lesquelles les élèves comprenaient les messages reçus oralement en français étaient de 9 sur 13 en Mathématiques, 7 sur 13 en EM et de 6 sur 12 en FCH. Cependant, il existe des élèves qui avaient des lacunes en compréhension lorsqu'on utilisait uniquement le français. Ce sont surtout ces derniers élèves qui méritent des activités appropriées sur la langue française à l'instar de celles proposées au troisième chapitre pour surmonter leur blocage éventuel en séances des DNL.

6.2.1.2. Expression orale en continu

Lors des visites de classe, une autre attention a été portée sur l'expression orale en continu des élèves. Dans les bonnes conditions, les élèves devaient s'exprimer lors de la justification ou de la défense de leurs réponses individuelles.

Tableau 35. Indicateurs en expression orale en continu en leçon de Mathématiques

Indicateurs	*Nombre de leçons*
Réponses en phrases incomplètes ou en un seul mot	6 sur 13 leçons
Réponses en phrases complètes sans explications	6 sur 13 leçons
Réponses en très courtes phrases	1 sur 13 leçons

D'après nos observations, dans treize leçons de Mathématiques, les enseignants n'ont pas incité les élèves à l'expression orale en continu. Nous avons remarqué que les activités proposées ne s'y prêtaient pas bien. Les élèves se contentaient de répondre oralement aux questions des enseignants. En six leçons observées sur treize, les élèves répondaient par des phrases incomplètes car ils ne reprenaient pas la partie de la question posée en reformulant leurs réponses. Ils pouvaient même répondre en un seul mot. Dans six autres leçons observées, les élèves essayaient de répondre par des phrases complètes. Cependant, ils ne parvenaient pas à fournir des explications pour défendre les réponses fournies. Pour une séance de leçon, les élèves donnaient de très courtes phrases ne contenant pas d'arguments pour convaincre l'enseignant et les camarades de classe.

Tableau 36. Indicateurs en expression orale en continu en leçon d'EM

Indicateurs	*Nombre de leçons*
Réponses en phrases incomplètes ou en un seul mot	6 sur 13 leçons
Réponses en très courtes phrases	2 sur 13 leçons
Réponses en kirundi	3 sur 13 leçons
Absence d'expression orale en continu	2 sur 13 leçons

Sur treize leçons d'EM, nous avons noté respectivement l'absence d'expression orale en continu dans deux séances, la formulation des réponses en phrases incomplètes dans six séances, les réponses données oralement en kirundi dans trois séances et celles formulées dans de très courtes phrases dans deux séances.

Tableau 37. Indicateurs en expression orale en continu en leçon de FCH

Indicateurs	*Nombre de leçons*
Réponses en phrases incomplètes ou en un seul mot	6 sur 12 leçons
Réponses en très courtes phrases	3 sur 12 leçons
Réponses en kirundi	2 sur 12 leçons

Indicateurs	*Nombre de leçons*
Restitution des passages des livres de l'élève	1 sur 12 leçons

Sur douze leçons observées en FCH, l'expression orale en continu était rare. Cette situation est presque semblable à celles présentées en Mathématiques et en EM. La seule différence est que certains élèves, dans une des séances observées, restituaient oralement les passages des manuels qu'ils utilisaient.

Nous venons de présenter les résultats de l'observation des élèves en expression orale en continu. La majorité des élèves n'étaient pas en mesure d'exprimer les idées dans leurs propres termes en français pour justifier ou expliquer une situation. Ils ne prenaient la parole que pour répondre en quelques mots aux questions de l'enseignant. Beaucoup d'entre eux ne savaient pas formuler des phrases-réponses sur la base de la question posée. Comme nous l'avons dit en théorie, la non maîtrise de la formulation d'une phrase-réponse devient une autre source de difficultés éprouvées par les élèves au cours de l'apprentissage des DNL. Les enseignants l'ont également mentionné au cours des interviews. Pour y remédier, il faudrait que les enseignants leur proposent régulièrement des activités en se référant aux exemples proposés dans la partie théorique au quatrième chapitre tenant compte des trois types de français annoncés par Le Ferrec (2012), Ndawouo et Ndzi (s. d.), Duverger et *al.* (2011). Pour clôturer l'analyse des données sur la partie de l'oral, on va maintenant passer à l'expression orale en interaction.

6.2.1.3. Expression orale en interaction

Pour bien observer le déroulement des activités d'expression orale en interactivité, il était prévu d'assister aux travaux de groupes des élèves. Au cours des vingt-six leçons de Mathématiques et d'EM, des activités incitant les échanges des élèves entre eux n'ont jamais été proposées par les enseignants. Elles n'ont eu lieu que dans cinq leçons observées sur douze en FCH. Pendant ces travaux de groupes, nous avons remarqué que les élèves ne s'exprimaient pas suffisamment. Il y en avait qui prenaient la parole au cours de la recherche des réponses alors que les autres assistaient silencieusement. Nous avons noté en plus que la plupart des discussions se faisaient en langue maternelle. Dans une de ces séances, l'enseignant n'a pas facilité les interactions. En fait, les élèves étaient restés dans leurs places habituelles. Au départ, l'enseignant avait proposé une

activité que les élèves devaient réaliser en groupes. Néanmoins, il a fini par les laisser s'exprimer individuellement en les interrogeant un à un. On constate que les cas de mise en œuvre de la langue des DNL (Duverger et *al.*, 2011:24-28) développés dans le cadre théorique n'ont pas été exploités par les enseignants observés. Comme rappel, ces cas consistent entre autres à offrir des occasions aux élèves pour discuter entre eux (selon la pédagogie adoptée) en leur proposant par exemple des activités de débat (cas sur les fonctions d'intervention de l'enseignant).

6.2.1.4. Compréhension écrite

En vue de bien mesurer la capacité des élèves en compréhension écrite, nous avons observé des comportements montrant qu'ils repéraient ou non les informations des DNL contenues dans les énoncés et/ou dans les consignes écrites en Mathématiques, en EM et en FCH. Nous allons procéder à la présentation des résultats, discipline par discipline.

Tableau 38. Indicateurs de compréhension écrite en Mathématiques

Indicateurs	*Nombre de leçons*
Repérage des données et exécution des tâches	10 sur 13 leçons
Production des réponses aux questions écrites	3 sur 13 leçons

Dans dix leçons observées sur treize, les élèves ont été capables de repérer les données et de réaliser les opérations. Dans trois leçons, ils sont parvenus à proposer des réponses en lisant les questions écrites. Selon ces résultats, on peut conclure que dans les treize séances de Mathématiques, les élèves comprenaient les informations écrites. Ce qui le montre, c'est que les élèves exécutaient des tâches après avoir lu des consignes. Notre objectif était d'apprécier le niveau de compréhension des messages écrits en DNL sans pour autant chercher à vérifier les compétences des élèves en Mathématiques. Passons cette fois-ci aux résultats en rapport avec la compréhension écrite en leçons d'Étude du Milieu observées (tableau n° 39).

Tableau 39. Indicateurs de compréhension écrite en EM

Indicateurs	*Nombre de leçons*
Production des réponses aux questions écrites	1 sur 2 leçons
Pas de réponses aux questions lues	1 sur 2 leçons

Dans cette discipline, des activités en rapport avec la compréhension écrite ont été très limitées. Elles ont uniquement été proposées dans deux sur treize leçons observées. Dans une des deux séances, les élèves ont compris l'énoncé lu car ils ont répondu aux questions. Dans l'autre séance, les élèves ont été incapables de comprendre l'énoncé. Ils ont lu des questions. Après la lecture, ils n'ont rien écrit. Ces élèves n'ont pas su quelle était la tâche à réaliser. À part dans ces deux séances, les enseignants n'ont pas prévu d'activités de compréhension écrite dans dix sur treize leçons d'EM. Ce sont les exposés qui dominaient. Les enseignants parlaient et les élèves écoutaient. Pourtant, la compréhension écrite pouvait par exemple être facilitée par l'observation des cartes, des croquis ou des schémas. En phase d'observation, les élèves sont de temps en temps invités à répondre oralement. Dans ce cas, il est facile de répondre à une question d'observation en repérant les éléments d'un texte ou les constituants d'une image. Ces types d'activités pourraient entraîner petit à petit les élèves à se familiariser à la compréhension écrite. En séances de FCH, les résultats obtenus en compréhension écrites sont les suivantes (tableau n° 40) :

Tableau 40. Indicateurs de compréhension écrite en FCH

Indicateurs	*Nombre de leçons*
Repérage des données et exécution des tâches	1 sur 7 leçons
Production des réponses aux questions écrites	5 sur 7 leçons
Pas de réponses aux questions lues	1 sur 7 leçons

Dans les douze séances, il n'y a pas eu d'activités de compréhension écrite. Elles ont été proposées uniquement dans sept leçons. Dans cinq séances, les élèves ont répondu aux questions posées après la lecture des supports. Dans une séance, ils ont lu et n'ont rien compris. C'est pourquoi ils n'ont même pas tenté de répondre aux questions posées. Dans une autre séance, les élèves ont facilement repéré les consignes écrites. En général, les constats en compréhension écrite en Mathématiques, en EM et en FCH illustrent la définition d'une consigne notée dans le cadre théorique selon Bissonnette (2005). En effet, grâce à l'observation des leçons, nous constations qu'une consigne était comprise ou non. Lorsque les élèves avaient compris la consigne lue, ils se mettaient à écrire des réponses quelles que soient leurs qualités. Au contraire, ils s'arrêtaient à la lecture.

6.2.1.5. Expression écrite

Dans les séances des DNL, nous avons remarqué que les élèves n'ont pas d'occasions pour réaliser des productions écrites. Sur treize leçons observées en Mathématiques, en six séances, les élèves ont écrit lorsqu'ils effectuaient des opérations au tableau. Dans onze leçons, ils ont écrit lors des exercices d'application qui consistaient à calculer. En EM et en FCH, même ces simples exercices d'écriture étaient très rares. En EM, les exercices écrits ont uniquement étaient proposés dans trois leçons sur les treize observées. Nous avons constaté la même chose en trois séances des FCH. Ces exercices d'applications proposés en EM et en FCH étaient presque d'un même type car les élèves n'écrivaient que « vrai » ou « faux » à côté des propositions données par l'enseignant. Les élèves pourraient au moins recopier les propositions avant de mettre « vrai » ou « faux ». Il aurait été mieux de les inviter à justifier leurs réponses en vue de les amener à s'entraîner à la production écrite en français. Lors d'une seule de ces séances une production écrite a eu lieu, il s'agit de celle de FCH où les élèves ont travaillé en groupes en restituant ce qu'ils venaient d'observer sur un milieu à l'extérieur de la classe. Néanmoins, tout le monde n'est pas parvenu à formuler des phrases car certains élèves ont écrit de simples mots. Il s'agissait là d'une bonne initiative pour amener les élèves à s'exprimer par écrit. Les élèves peuvent se familiariser au français des DNL en notant la synthèse de leur observation.

Au cours des visites de classe, l'attitude des élèves a également fait objet d'observation en séances de Mathématiques, d'EM et de FCH.

6.2.1.6. Manifestations d'intérêt d'apprendre

À notre avis, l'attitude des élèves en séance de leçon peut dépendre de plusieurs facteurs dont la langue et les méthodes d'animation employées. Dans certaines séances de leçon, les élèves étaient actifs et participatifs. Ils ne cessaient de solliciter l'intervention en levant les doigts. Ils avaient l'engouement et la curiosité d'apprendre davantage. Même ceux qui ne levaient pas les mains suivaient au moins avec attention les exposés de leur enseignant. Nous l'avons remarqué dans onze sur treize leçons de Mathématiques, dans huit sur treize en EM et dans cinq sur douze en FCH. Néanmoins, nous avons observé des leçons dans quelques classes où les élèves étaient passifs. Ils ne manifestaient aucun intérêt d'apprendre. Certains élèves écoutaient sans réagir

même lorsque l'enseignant le leur demandait. Ils semblaient ne rien comprendre et être fatigués. Certains d'ailleurs se couchaient sur les bancs ou se mettaient à discuter entre eux pendant les explications de l'enseignant. Ce cas a été observé dans deux séances de Mathématiques, dans cinq d'EM et dans sept en FCH. Ces résultats issus de l'observation sur l'attitude des élèves en séances des DNL confirment ceux des témoignages de interviewés.

En définitive, ces résultats montrent comment les élèves vivaient la transition linguistique durant l'observation des leçons dans les trois DNL. En Mathématiques, la majorité des élèves observés comprenaient le français utilisé dans les consignes à l'oral et à l'écrit. Cependant, certains attendaient la traduction en kirundi pour réagir. Nous avons aussi noté que les activités les incitant à s'exprimer en français étaient rares en séances de Mathématiques. En cas d'opportunité, certains élèves avaient peur de s'exprimer surtout à l'oral. Ceux qui acceptaient de prendre la parole, répondaient par des phrases incomplètes ou par des mots isolés. À l'écrit, l'essentiel des activités proposées concernaient les opérations mathématiques qui n'incitaient pas les élèves à s'exprimer en français.

Pour la moitié des leçons observées en EM, les élèves comprenaient ce que disait l'enseignant en français. La preuve est que certains parvenaient à répondre en kirundi aux questions posées en français sans attendre la traduction de l'enseignant. Il y avait des élèves qui semblaient ne pas comprendre. Ils ne répondaient que lorsque l'enseignant employait le kirundi. Ces élèves étaient trop faibles en français. Comme pour les séances observées en Mathématiques, les élèves avaient des lacunes évidentes en expression orale et écrite. La production écrite était presque ignorée. Les élèves n'avaient pas d'occasions de s'exprimer par écrit. La plupart des activités proposées étaient en rapport avec les questions fermées. Quant aux phrases qu'ils copiaient quelquefois, elles étaient pleines d'erreurs d'orthographe. Le lexique spécifique à certaines branches d'étude du milieu n'était pas non plus connu des élèves.

En FCH, les élèves n'étaient pas suffisamment incités à s'exprimer oralement ou par écrit en leurs propres mots. Partant de supports, textes ou images, quelques élèves ne répondaient qu'en restituant les passages de leurs manuels. En production écrite, certains élèves ne formulaient pas de phrases grammaticalement correctes. Les élèves réagissaient surtout lorsque l'enseignant était

à l'étape de l'exploitation des images prévues dans certaines leçons d'EM. Ils intervenaient en répondant au moins en simples mots ou en courtes phrases.

6.2.2. Attitudes de l'enseignant durant l'animation des leçons des DNL

Lors des pratiques de classe, nous avons observé la façon dont l'enseignant attire l'attention des élèves, la langue utilisée, son niveau de langage, la gestion de la prise de parole, les stratégies de transfert, la gestion du temps, la vérification de l'atteinte de l'objectif et ses éventuelles difficultés. Les résultats en rapport avec les leçons observées en FCH ont été publiés (Sinabajije et Bento, 2022) dans une revue.

6.2.2.1. Manières d'attirer l'attention des élèves

- **En Mathématiques**

Tableau 41. Procédés utilisés pour attirer l'attention au début d'une séance de Mathématique

Procédés utilisés	*Nombre d'enseignants*
Rappels	10 sur 13
Annonce de l'objectif	1 sur 13
Présentation du contexte	5 sur 13

Au début de treize leçons de Mathématiques observées, dix enseignants ont commencé par un rappel des acquis antérieurs. Cinq enseignants ont d'abord présenté le contexte de la leçon. De tous ces enseignants, un seul a communiqué son objectif aux élèves. Personne n'a annoncé le sujet de la séance tout au début.

- **En EM**

Tableau 42. Procédés utilisés pour attirer l'attention au début d'une séance d'EM

Procédés utilisés	***Nombre d'enseignants***
Rappels	2 sur 13
Motivation	2 sur 13
Annonce de l'objectif	1 sur 13
Présentation du contexte	1 sur 13
Sensibilisation à l'écoute	2 sur 13
Absence de procédé pour attirer les élèves	5 sur 13

Sur treize leçons observées en EM, deux enseignants ont commencé leurs séances avec une motivation. Deux enseignants ont préféré entamer leurs leçons par la présentation du contexte. À la même étape, deux enseignants ont commencé par l'invitation à l'écoute, deux autres par un rappel sur la matière précédente, un autre par l'annonce de l'objectif tandis que cinq ont entamé directement la matière sans avoir incité les élèves à apprendre.

- **En FCH**

Tableau 43. Procédés utilisés pour attirer l'attention au début d'une séance de FCH

Procédés utilisés	***Nombre d'enseignants***
Rappels	2 sur 12
Motivation	4 sur 12
Annonce de l'objectif	1 sur 12
Présentation du contexte	1 sur 12
Sensibilisation à l'écoute	1 sur 12
Absence de procédé pour attirer les élèves	3 sur 12

Pendant les leçons de FCH, les procédés que les enseignants utilisaient pour inciter les élèves à les suivre sont respectivement la motivation, le rappel, la présentation du contexte et l'invitation à l'écoute. Un seul enseignant a annoncé l'objectif au début de la séance alors que trois n'ont rien prévu avant la leçon. Globalement, nous avons remarqué que les enseignants commençaient leurs séances de leçon d'EM et de FCH avec une motivation ou un rappel des prérequis. En Mathématiques, les enseignants débutaient leurs séances par un rappel des prérequis ou par une contextualisation du sujet. Certains enseignants commençaient directement leurs leçons sans susciter la curiosité d'apprendre. Quelques uns veillaient à inviter les élèves à les suivre attentivement.

6.2.2.2. Langue(s) utilisée(s) par les enseignants en séance de classe

Au cours des visites, nous avons relevé les langues utilisées par les enseignants en pratiques de classe. Les résultats variaient en fonction des disciplines et des types de leçon. Pour le cas des leçons de Mathématiques, nous pouvons nous référer au tableau suivant (n° 44) :

Tableau 44. Langue(s) utilisée(s) par l'enseignant en leçon de Mathématiques

Langue(s) utilisée(s)	***Nombre d'enseignants***
le kirundi	2 sur 13
le français	3 sur 13
le kirundi et le français	6 sur 13
peu de recours au kirundi	2 sur 13

Pour les treize séances de leçon de Mathématiques, nous avons respectivement inventorié l'emploi du français par trois enseignants sur treize, du kirundi par deux enseignants sur treize, du kirundi et du français en même temps par six enseignants sur treize et le recours au kirundi sans exagération par deux enseignants.

Tableau 45. Langue(s) utilisée(s) par l'enseignant en leçon d'EM

Langue(s) utilisée(s)	***Nombre d'enseignants***
le kirundi	1 sur 13
le français	2 sur 13
le kirundi et le français	9 sur 13
peu de recours au kirundi	1 sur 13

Dans les leçons d'EM, neuf sur treize enseignants ont utilisé le kirundi et le français en même temps. Deux ont employé le français, un a dispensé sa leçon en kirundi et un autre a eu recours au kirundi sans exagérer. En ce qui concerne les leçons de FCH observées, les résultats sont les suivants (tableau n° 46) :

Tableau 46. Langues(s) utilisée(s) par l'enseignant en leçon de FCH

Langue(s) utilisée(s)	***Nombre d'enseignants***
le kirundi	2 sur 12
le français	2 sur 12
le kirundi et le français	6 sur 12
peu de recours au kirundi	1 sur 12
peu de recours au français	1 sur 12

Pour les douze leçons de FCH, deux enseignants utilisaient le kirundi, deux autres employaient le français, six s'exprimaient en kirundi et en français en même temps. Il y a eu aussi un qui enseignait en français en recourant au kirundi quelques fois tandis qu'un autre faisait l'inverse. Même si les contenus des programmes des DNL sont uniquement en français, l'enseignement

réalisé par la plupart d'enseignants était bilingue. Cette approche était appliquée dans plus de la moitié des séances d'EM et de FCH. Parfois, nous constations que les enseignants déformaient la langue maternelle. Ils forgeant des mots constitués d'éléments du kirundi et du français. Il leur manquait des termes scientifiques appropriés en langue maternelle. À titre d'exemples, certains enseignants disaient *« gukominikana » (échanger), « kwemporota » (importer)*[14], etc. Parfois, ils formulaient des phrases avec des constituants en kirundi et en français :

- « *Tugeze kuri » symboles « zingahe » ? (Nous arrivons à combien de symboles ?)*
- « *Le drapeau « ni » symbole « yerekana » … (Le drapeau symbolise …) ;*
- « *Muri » appareil respiratoire « hariho ikintu twize* » *(Nous avons appris quelque chose sur l'appareil respiratoire)* ;
- « *Ndabandikire aka » résumé (Je vous écris un court résumé)* ;
- *Synthèse « y'ivyo twize* » *(la synthèse de ce que nous avons appris) ;*
- *« Kujana ibidandazwa » dans les autres pays » (exporter les marchandises),…*

Actuellement, ce procédé de formulation des phrases et d'emploi des mots constitués des éléments mixtes du kirundi et du français est devenu populaire chez les locuteurs intellectuels burundais. (Ntahonkiriye, 1999) l'a démontré dans les résultats de sa recherche à propos de la communication des étudiants burundais rencontrés à Québec.

Nous allons présenter maintenant les résultats de l'observation du partage de parole entre l'enseignant et les élèves en séance des DNL.

[14] « Gukominikana » est constitué de « gu- » qui est l'augment de l'infinitif d'un verbe en kirundi. Sur cet augment on a ajouté la base « kominik-» du verbe « communiquer » en français pris comme du kirundi. Après cette base, on a mis **l'extension** « -an » en kirundi et la terminaison du verbe en kirundi - a. Le tout est devenu « gukominikana » (de « communiquer » pris comme un verbe pronominal « se communiquer » qui signifie « échanger »). Il est prononcé comme du kirundi [gukɔminikana]. Le deuxième mot est « kwemporota ». On a suivi le même procédé. Au début, nous avons « ku-» qui est l'augment de l'infinitif d'un verbe en kirundi. L'augment est suivi de la base « imporot-» du verbe « importer » en français pris comme du kirundi. Après cette base, nous avons la terminaison –a du verbe en kirundi. Le tout est devenu « kwemporota » prononcé comme du kirundi [kwɛmpɔRɔta].

6.2.2.3. Gestion de la prise de parole

Dans les vingt-six leçons de Mathématiques et d'EM observées, la prise de parole a été essentiellement caractérisée par le recours aux questions-réponses entre l'enseignant et les élèves grâce à l'usage de la méthode interrogative. Ce procédé a également été utilisé pendant les leçons de FCH, à la seule différence que l'interactivité symétrique et dissymétrique a été observée dans une des douze séances auxquelles nous avons assisté. En effet, l'interactivité dissymétrique, consiste en une conversation entre l'enseignant et les élèves tandis que l'interactivité symétrique renvoie aux échanges des élèves entre eux[15]. Ainsi, le graphique suivant (figure 6) montre comment les enseignants et les élèves ont partagé la parole dans les trente-huit leçons des DNL observées :

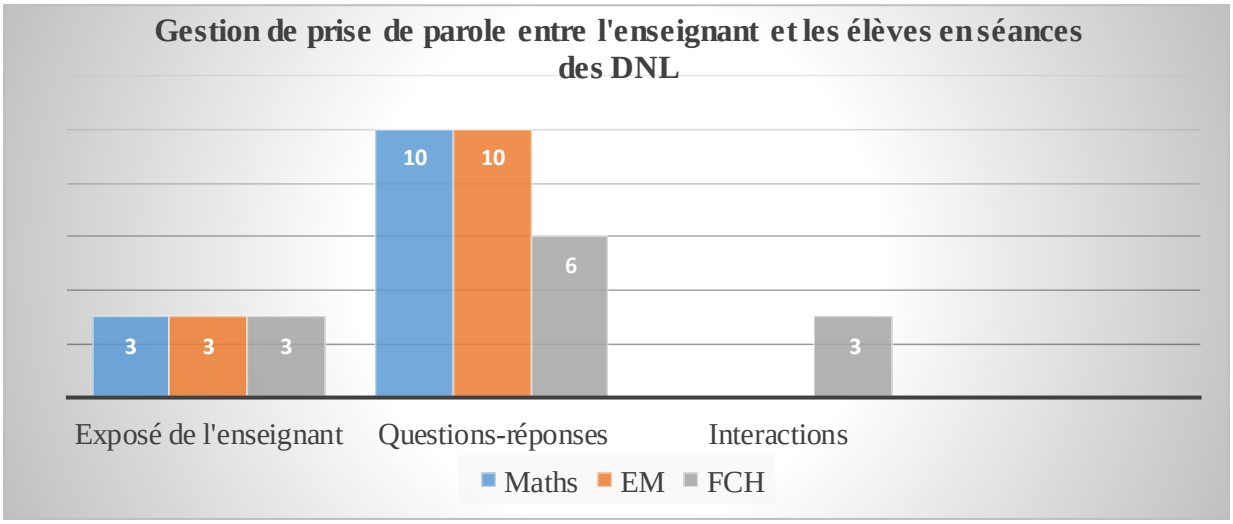


Figure 6. Partage de prise de parole en séances des DNL

À propos du partage de prise de parole en séances des DNL, nous avons constaté que les enseignants s'exprimaient plus que les élèves. Ils fournissaient beaucoup d'effort. Ils avaient tendance à travailler à la place des élèves. Ils voulaient tout expliquer. Contrairement à ce que nous avons développé dans le cadre théorique, les enseignants ne laissaient pas les élèves réfléchir à partir des situations-problèmes. Pour les amener à se familiariser avec le français des

[15] B.E.R., **Pour apprendre le français : lecture-langue - expression**, Livre du maître, 5e année, Bujumbura, RPP, 2003

DNL, ils devaient leur permettre de se construire des savoirs par essai et erreur. C'est d'ailleurs un des principes de la pédagogie active et participative préconisée à l'école fondamentale. Les enseignants allaient présenter aux élèves une synthèse préétablie en partant de leurs productions. Comme on le remarque sur le graphique ci-dessus (Figure n°4), la conversation entre l'enseignant et les élèves était principalement constituée des questions-réponses. L'enseignant était toujours l'initiateur de la conversation. Les élèves ne posaient jamais des questions surtout en français. Pour le reste du temps, l'enseignant parlait seul car il faisait des exposés. En FCH, on remarque des conversations dans trois séances. L'interactivité dissymétrique avait lieu lors des travaux de groupes. Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, les membres des groupes d'élèves discutaient en kirundi et non en français.

6.2.2.4. Stratégies de transmission des connaissances

Tableau 47. Stratégies employées pour amener les élèves aux contenus des DNL

Stratégies utilisées	***Nombre d'enseignants***		
	en Mathématiques	***en EM***	***en FCH***
Traduction en kirundi	7 sur 13	7 sur 13	9 sur 12
Contextualisation et exemples	3 sur 13	6 sur 13	1 sur 12
Observations	2 sur 13	-	-
Questions-relais	1 sur 13	-	-
Travaux de groupes		-	2 sur 12

À part le recours à la traduction en kirundi qui a occupé la première place, les autres stratégies utilisées par les enseignants pour amener les élèves à s'approprier les connaissances différaient d'une discipline à une autre. La deuxième stratégie qui a été employée dans toutes les disciplines, c'est la contextualisation parfois associée aux exemples tirés de la vie courante. Elle a été observée dans trois leçons de Mathématiques, dans six séances d'EM et dans une seule leçon de FCM. En Mathématiques, deux enseignants ont fait recours aux observations et un enseignant passait par des questions-relais lorsque les élèves n'avaient pas compris les consignes. En FCH, l'organisation des travaux de groupes observée dans une seule classe est une autre stratégie qui a aidé les élèves à s'approprier la matière en passant par des entraides des camarades avant l'intervention de l'enseignant.

6.2.2.5. Gestion du temps

Tableau 48. Gestion du timing en leçons de Mathématiques

Gestion du timing	***Nombre d'enseignants***
Respect du temps prévu	7 sur 13
Dépassement du temps prévu	6 sur 13

En séances de Mathématiques, il y a eu deux situations. Sept enseignants sur treize ont respecté le timing tandis que les six qui restent ont dépassé la durée préconisée. En fait, ces derniers travaillaient à la place des élèves. Ils perdaient du temps sur plusieurs commentaires ou en voulant tout traduire en langue maternelle même quand les élèves avaient compris. Ces enseignants éprouvaient des difficultés à choisir des activités incitant les élèves à s'exprimer.

Tableau 49. Gestion du timing en leçons d'EM et de FCH

Gestion du timing	**Nombre d'enseignants**	
	en EM	en FCH
Respect du temps prévu	5 sur 13	1 sur 12
Dépassement du temps prévu	3 sur 13	4 sur 12
Temps prévu non épuisé	5 sur 13	7 sur 12

En EM, nous avons trois catégories d'enseignants : cinq ont respecté le timing, trois l'ont dépassé et cinq ne l'ont pas épuisé. Il y en a même dont la séance a duré la moitié du timing prévu. En FCH, la situation était presque la même car un seul enseignant a respecté la durée, quatre l'ont dépassée tandis que sept ne l'ont pas épuisée. Dans ces deux DNL, la majorité des enseignants visités n'ont pas utilisé toute la durée de la séance. La principale cause qu'ils n'ont pas fait travailler les élèves. À part des questions qu'ils posaient quelquefois, ils avaient tendance à monopoliser la parole. Pour la plupart des leçons, les élèves n'ont eu aucune activité à faire. Ils n'ont donc pas été incités à s'exprimer en vue de se familiariser avec le français d'EM et de la FCH. De plus, le lexique spécifique à ces disciplines a rarement été exploité au cours des séances.

6.2.2.6. Évaluation de l'objectif de la leçon

Pour chaque séance, l'enseignant prévoit un objectif à atteindre. Il doit alors vérifier s'il a été atteint ou non. Au cours de nos observations, nous avons suivi attentivement les enseignants en leçons de Mathématiques, d'EM et de FCH pour voir s'ils vérifiaient l'atteinte de leurs objectifs. D'après l'analyse des données récoltées, les enseignants qui l'ont vérifié sont respectivement au nombre de treize sur treize en Mathématiques, de dix sur treize en EM et de cinq sur douze en FCH. Ainsi, le tableau ci-après nous indique le degré de vérification de l'atteinte des objectifs dans les trois disciplines (tableau n° 50) :

Tableau 50. Vérification de l'atteinte de l'objectif pédagogique

Motif de l'observation	*Nombre d'enseignants*		
	en Mathématiques	*en EM*	*en FCH*
Vérification de l'atteinte de l'objectif	13 sur 13	10 sur 13	5 sur 12

À l'exception des séances de FCH, la majorité des enseignants visités pendant les leçons de Mathématiques et d'EM ont songé à vérifier l'atteinte des objectifs en proposant des exercices d'application à leurs élèves. Cependant, certains des exercices n'étaient pas bien choisis pour vérifier l'atteinte de l'objectif. En EM et en FCH, par exemple, les enseignants proposaient des exercices de « vrai » ou « faux » où des élèves répondaient parfois par tâtonnement. Dans d'autres classes, les élèves répondaient collectivement. Après la correction des exercices d'application, les enseignants ne vérifiaient pas si les élèves avaient réussi ou non.

6.2.2.7. Difficultés des enseignants pendant l'animation des séances en DNL

Pendant la leçon, les enseignants peuvent avoir divers problèmes liés à l'attitude des élèves, à la mauvaise préparation des séances, au manque d'expérience ou à la négligence.

Tableau 51. Principales difficultés relevées en séances de Mathématiques

Difficultés éprouvées par les enseignants	**Nombre d'enseignants**
Choix des stratégies d'enseigner en français	7 sur 13
Non usage de la PAP préconisée à l'ECOFO	3 sur 13
Choix d'activités et d'exercices d'application	1 sur 13
Exploitation du vocabulaire	1 sur 13

En Mathématiques, comme c'est indiqué dans le tableau ci-dessus (tableau n° 31), les principales difficultés relevées des treize séances sont de quatre ordres. Il s'agit du manque d'application de la pédagogie active et participative (PAP) préconisée à l'École Fondamentale (ECOFO). Il y avait également un manque de stratégies d'animation des leçons en français et de l'absence de choix d'activités en contexte pour inciter les élèves à s'exprimer. Les enseignants avaient aussi un problème d'exploitation des mots difficiles. En EM, les difficultés récurrentes observées sont les suivantes (tableau n° 52) :

Tableau 52. Principales difficultés relevées en séances d'EM

Difficultés éprouvées par les enseignants	*Nombre d'enseignants*
Choix des stratégies d'enseigner en français	5 sur 13
Non usage de la PAP préconisée à l'ECOFO	4 sur 13
Choix d'activités et d'exercices d'application	2 sur 13
Acceptation des réponses en phrases incomplètes	1 sur 13
Exploitation du vocabulaire	1 sur 13

Sauf l'acceptation des réponses en phrases incomplètes qui est spécifique aux leçons d'EM, d'autres problèmes ressemblent à ceux relevés en Mathématiques. En FCH, les difficultés recensées sont les suivantes (tableau n° 53) :

Tableau 53. Principales difficultés relevées en séances de FCH

Difficultés éprouvées par les enseignants	***Nombre d'enseignants***
Choix des stratégies d'enseigner en français	3 sur 12
Non usage de la PAP préconisée à l'ECOFO	4 sur 12
Choix d'activités et d'exercices d'application	2 sur 12
Exploitation du vocabulaire	3 sur 12

En FCH, les douze enseignants visités ont rencontré des problèmes semblables à ceux éprouvés en Mathématiques comme c'est indiqué dans le tableau ci-dessus (tableau n° 53).

Synthèse du sixième chapitre

En général, ce chapitre est composé des résultats de l'analyse des supports pédagogiques et de l'observation des leçons. Dans l'analyse des documents, on a établi une comparaison entre les principaux indicateurs linguistiques contenus dans les livres de Mathématiques, d'EM et de la FCH et ceux des supports pédagogiques de Français de la 1re à la 5e année. On a pu constater que la quantité du lexique spécifique aux DNL relevée dans les livres de Mathématiques et d'EM est de très loin supérieure à celle contenue dans ceux de Français de la 1re à la 5e année. On a aussi noté que les types de phrase et les verbes utilisés dans les consignes de Mathématiques, d'EM et de FCH sont tous prévus dans les livres de Français de la 1re à la 5e année. Malgré cette présence dans les contenus du programme de Français, on a signalé que les élèves avaient des lacunes de communication en français car ils étaient habitués à apprendre en kirundi. L'approfondissement lexical, grammatical et de l'expression en français devrait se poursuivre même au cours des séances des DNL car, comme le dit Causa 2009 : 180), « lorsque la langue est un medium d'enseignement/apprentissage, l'objectif est double : apprendre des contenus non linguistiques tout en améliorant la compétence en [langue étrangère]. »

Au niveau de l'observation des leçons, on a présenté et interprété les résultats concernant les activités des élèves, d'une part et ceux relatifs à celles de l'enseignant, d'autre part. Du côté de l'apprentissage, on a souligné que la majorité des élèves comprenaient les informations entendues en français. Ils réagissaient et exécutaient les tâches conformément aux informations et aux ordres donnés oralement en français. Nous avons aussi constaté que la plupart des élèves ne pouvaient pas s'exprimer oralement en français. Ils se limitaient à répondre aux questions orales de l'enseignant. Leurs réponses étaient souvent en phrases incomplètes. L'expression orale des élèves en interaction devrait s'observer lors des travaux de groupe. Or, ils n'ont été organisés dans aucune des vingt-six leçons observées de Maths et d'EM. Ces travaux ont eu lieu dans cinq des séances de FCH sur douze. À ces occasions, nous avons noté que les élèves s'exprimaient en kirundi. Pendant la mise en commun, chaque représentant de groupe ne s'exprimait qu'en une seule phrase qu'il lisait sur un bout de papier par manque d'autres termes en français. En

compréhension écrite, nous avons retenu que les élèves repéraient les données et réalisaient les tâches après la lecture. Pour l'expression écrite, les élèves n'ont pas eu d'occasions à s'exprimer individuellement. Ils écrivaient seulement des réponses sur leur brouillon ou au tableau surtout en Mathématiques et en EM. En FCH, ils écrivaient sur leur brouillon pendant la préparation des activités en groupes. S'agissant de la motivation, nous avons remarqué que les élèves étaient intéressés par les leçons. Ils levaient régulièrement leurs mains en sollicitant l'intervention. Cependant, certains semblaient avoir peur du français. Ils devenaient attentifs quand l'enseignant s'exprimait en langue maternelle.

Du côté du transfert, nous avons trouvé que la majorité des enseignants commençaient les leçons par un rappel des prérequis en Mathématiques, par un rappel et/ou une motivation en EM et en FCH. Néanmoins, ils annonçaient rarement le sujet et l'objectif de la séance. Comme médium de transfert, le français était utilisé par très peu d'enseignants visités. La majorité enseignait en kirundi et en français en même temps. Il y a même des enseignants qui tentaient d'utiliser le kirundi. Néanmoins, certains formulaient parfois des phrases contenant des termes en français. D'autres enseignants inventaient des mots constitués d'éléments des deux langues. Pour les échanges, nous avons remarqué que les enseignants monopolisaient la parole. Ils voulaient tout expliquer. Certains travaillaient à la place des élèves. Ils privilégiaient la méthode interrogative en posant des questions et aux élèves d'y répondre parfois en un seul mot. Comme stratégie de transfert, la plupart des enseignants recouraient systématiquement à la traduction du français au kirundi. En ce qui concerne la gestion du timing, nous avons trouvé que certains enseignants dépassaient la durée prévue surtout en Mathématiques et en EM. Dans les leçons de FCH, les enseignants ne parvenaient pas à épuiser la durée prévue pour une séance. De plus, nous avons remarqué que certains n'accordaient pas une grande importance à la vérification de l'atteinte de l'objectif spécialement en EM et en FCH. En Mathématiques, ils le vérifiaient à partir des exercices d'application qu'ils proposaient aux élèves à la fin de chaque séance. Comme difficultés éprouvées, nous avons noté la non-application d'une approche appropriée, le manque de stratégies pour enseigner en français comme prévu dans le curriculum, l'absence de choix d'activités favorisant l'expression des élèves en français et la non-exploitation du lexique spécifique au DNL.

En définitive, l'observation des leçons a permis de clarifier et de compléter les résultats des entretiens. Globalement, l'enseignement bilingue s'est déjà imposé en EM et en FCH. Au niveau de l'usage du français, les élèves ont plus de difficulté en expression qu'en compréhension. Au point de vue méthodologique, certains enseignants ne mettaient pas l'élève au centre de l'apprentissage.

Chapitre 7. Discussion des résultats de la recherche

Les résultats des entretiens, des observations et de l'analyse documentaire sont en adéquation avec quatre questions de départ et les objectifs de la recherche. Ils concernent respectivement la description des modalités d'apprentissage, le déroulement de l'enseignement, l'appréciation des principaux indicateurs linguistiques en faveur de l'enseignement-apprentissage en français et les propositions d'un dispositif de transition linguistique à appliquer dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental.

7.1. Modalités d'apprentissage des DNL suite au passage de l'enseignement en kirundi au français

En réfléchissant aux conditions d'apprentissage des DNL en français, nous nous étions posé la question suivante : « Quelle expérience de la transition linguistique vivent les élèves de la 5^{e} année dans leur apprentissage des DNL ? » Partant de cette question, notre objectif était de décrire l'état des lieux de l'apprentissage des DNL en français en 5^{e} année fondamentale.

7.1.1. Comportements et attitudes des élèves en séances de leçon des DNL

Les comportements et les attitudes des élèves recensés en séances des DNL sont la peur, le dérangement, le désintéressement, la passivité, le dynamisme et le courage. Ces résultats des entretiens ont été identiques à ceux de l'observation des leçons. D'après leurs attitudes et comportements, les élèves peuvent être classés en deux catégories. La première catégorie regroupe les élèves qui ne se sentent pas à l'aise. Nous pensons que cette situation s'explique par le fait que les élèves ne comprennent pas les informations en français. Ils seraient aussi incapables de s'exprimer individuellement dans cette langue. À notre avis, cela signifie que les élèves ne s'étaient pas préparés au changement de langue. Ils étaient plutôt fascinés par l'apprentissage en langue maternelle. Nous pouvons ajouter qu'ils s'ennuient à écouter l'enseignant sans pouvoir s'exprimer à leur tour comme lui. D'autres élèves ne comprennent rien.

La seconde catégorie est celle des élèves qui s'approprient sans difficulté le message de l'enseignant. En principe, les deux situations dépendent des compétences linguistiques et méthodologiques de leurs enseignants. Ainsi, les comportements varient d'un élève à un autre et selon ce qu'il ressent durant la séance. Pour ces raisons, certains enseignants interviewés ont indiqué que leurs élèves sont actifs lors des échanges. Ils réalisent les tâches proposées pendant les séances des DNL. Ces témoignages ont été corroborés par l'observation des leçons. Le fait que certains élèves étaient passifs pourrait signifier que les pratiques pédagogiques des enseignants diffèrent de celles indiquées dans le cadre théorique. Nous avons noté que les enseignants devaient proposer des activités susceptibles de familiariser les élèves non seulement au français de la communication mais aussi à celui des DNL (Duverger et *al.*, 2011 : 24-28). Même si nous avons observé des élèves actifs, certains étaient caractérisés par la peur, la timidité et la passiveté. Au niveau de leurs attitudes et comportements, les résultats d'observation confirment les témoignages des enquêtés. Dans une étude centrée sur l'observation des leçons de Français en classe de 5^{e} année, Nduwingoma et *al.* (2020 : 74) ont obtenu des résultats presque semblables aux nôtres. En effet, ils ont noté que les élèves « développent une peur d'apprendre et de parler le français en classe. [Ils] sont démotivés à apprendre le français, ce qui se traduit par une lassitude visible et des dérangements en classe ».

En plus des comportements et des attitudes, nous avons énuméré les principales difficultés des élèves en séances des DNL. D'après l'analyse des données de l'observation et des entretiens, nous pouvons affirmer que les difficultés identifiées tournent autour de la non-maîtrise du français. Pour cela, nous avons noté que les résultats de l'évaluation des DNL sont plus satisfaisants en 4^{e} année qu'en 5^{e} année. Ce cas a unanimement été révélé par les enseignants et les élèves interviewés. Nous aurions pu vérifier ces témoignages non pas à partir de l'observation des leçons mais en consultant les fiches des évaluations sommatives en 4^{e} et en 5^{e} années. Cette affirmation n'est pas nouvelle. Selon les résultats d'une recherche réalisée par Mazunya et Habonimana (2010), la baisse de niveau des élèves commence à se faire remarquer à partir de la 5^{e} année. Au niveau des difficultés, nous avons mis en évidence les leçons de Mathématiques, d'EM et de FCH que les élèves interviewés jugent comme les plus difficiles à apprendre. Toutefois, les interviewés ne convergent pas sur les causes des difficultés d'apprentissage des

leçons citées. Cependant, la solution qu'ils proposent est la même. Ils recommandent l'application de l'alternance entre le kirundi et le français dans les séances de leçon. Selon nous, la solution proposée pour faciliter l'apprentissage des DNL signifie que les élèves ont des difficultés en français. Nous pouvons en déduire que la plupart des leçons jugées difficiles sont celles qui exigent l'emploi d'un langage spécial. Par exemple, lorsque l'élève est en train d'effectuer des opérations de Mathématiques au tableau, il doit écrire en parlant. Quand cet élève est en train de parler, il incite ses camarades de la classe à suivre attentivement. Il doit alors utiliser des termes spécifiques pour bien expliquer les procédés employés pour aboutir à un résultat quelconque. À notre avis, les leçons identifiées en EM sont celles où les élèves doivent écouter les enseignants pendant leurs exposés en français. Nous pouvons en déduire encore une fois que tous les élèves ne comprennent pas les informations fournies oralement par les enseignants. Non plus, les élèves n'arrivent pas à s'exprimer à cause de leur bas niveau de français. D'ailleurs, comme on le remarque dans le passage suivant, Nduwingoma et *al.* (2020 : 57) l'ont aussi constaté dans leur étude :

> « Le niveau d'expression en français, [est] très insuffisant dans tout le cycle fondamental et a fortiori en 5^{e} année où cette langue devient la langue d'enseignement pour la première fois. […] l'une des manifestations de la non-maîtrise d'une langue étrangère, en situation d'apprentissage, est le silence, qui peut se traduire dans les faits par la renonciation à toute initiative en classe. Cette attitude contribue malheureusement à accentuer davantage la non-maîtrise de la langue. »

D'une façon ou d'une autre, les résultats de nos observations confirment les opinions des élèves interviewés. En Mathématiques, par exemple, les élèves éprouvaient le plus de problèmes pour les leçons dont les supports étaient constitués des énoncés. Pour tenter d'expliquer pourquoi certaines leçons d'EM ont été jugées difficiles à apprendre, d'une part, nous pensons qu'elles contiennent des termes spécifiques en français que les élèves ne maîtrisent pas. D'autre part, nous croyons que les élèves ne sont pas familiarisés au langage couramment utilisé par les enseignants au cours de leurs exposés. Pourtant, comme Quartapelle (2012 : 170) le souligne, « la compréhension des explications en classe est importante pour tous les types de discipline ». Pour

remédier à ces difficultés, l'exploitation des trois types de français (Le Ferrec, 2012 ; Ndawouo et Ndzi, 2019 ; Duverger et *al.*, 2011) dont celui des DNL s'avère nécessaire.

7.1.2. Mobilisation des compétences linguistiques par les élèves

Au terme de l'observation des leçons, nous avons pu inventorier des indicateurs en rapport avec la mobilisation des compétences linguistiques des élèves en séances de Mathématiques, d'EM et de FCH. En premier lieu, nous avons noté les indices qui prouvaient que la majorité des élèves comprenaient les informations reçues oralement en français. Selon les résultats, nous avons montré que la compréhension orale était plus remarquable dans les leçons de Mathématiques que dans celles d'EM et de FCH. Nous pouvons justifier cette différence par le fait que la plupart des leçons de Mathématiques de la 5^{e} année sont exploitées comme celles de la 4^{e} année. Certains élèves pouvaient deviner le sens du langage utilisé par leurs enseignants en Mathématiques surtout quand ils étaient invités à faire des opérations au tableau. Nous pouvons supposer en plus que certains élèves avaient des compétences en compréhension orale en français. Cependant, nous avons remarqué comme Nduwingoma et *al.* (2020 : 57) que certains élèves levaient les mains « pour aller effacer [le] tableau, remettre à leur place des objets éparpillés par terre, etc. » mais aussi pour « la plupart des cas, les élèves se content[ai]ent de répondre aux questions de l'enseignant ». Selon nous, les élèves qui levaient la main pour aller nettoyer le tableau ou ramasser les objets qui se trouvaient à des endroits diversifiés comprenaient l'ordre donné par l'enseignant en français. Il y avait par ailleurs des élèves qui levaient la main et qui ne disaient rien lorsque l'enseignant les désignait. Mais, ils n'étaient pas très nombreux. Nous pouvons affirmer que ces élèves ne comprenaient pas les informations en français. Il se pourrait qu'il existe toujours des élèves qui lèvent inconsciemment la main ou par l'habitude. Ils veulent imiter leurs camarades ou manifester leur présence en classe.

En expression orale en continu, nous avons noté que la majorité des élèves ne parvenaient pas à s'exprimer avec leurs propres mots. À notre avis, chaque élève de la 5^{e} année devait savoir défendre ses réponses. Il peut formuler de simples arguments appuyés de quelques exemples adaptés à son niveau. Néanmoins, les élèves avaient peur de s'exprimer en français. Certains ne voulaient pas commettre des erreurs de français. Ils préféraient se taire. En plus, les enseignants

ne proposaient pas d'activités suscitant l'expression orale. Ces enseignants estimaient que leurs élèves étaient incapables. Nous pouvons aussi supposer que certains enseignants avaient des difficultés de choix des activités selon la situation de leurs élèves. Pour habituer les élèves à s'exprimer en continue, il serait mieux que les enseignants leur fournissent des activités d'entraînement autant de fois que les leçons des DNL le permettent. Dans certaines leçons de FCH, nous avons noté que les élèves restituaient des passages extraits de leurs livres. Dans ce cas, il n'y a pas eu de créativité. Après avoir repéré les réponses de leurs livres, les élèves auraient dû les reformuler. Ces résultats sur l'expression orale en continu rejoignent ceux publiés par d'autres chercheurs (Nduwingoma et *al.*, 2020 ; République du Burundi, 2012) à propos d'autres études. En plus, nos résultats de l'observation confirment ceux des entretiens. Nous pouvons aussi affirmer comme Nduwingoma et *al.* (2020 : 57) qu'il était « très rare de voir des élèves poser des questions à leurs enseignants ».

Pour l'expression orale en interaction, les résultats de l'observation diffèrent de ceux des entretiens. En effet, les enquêtés ont affirmé que la prise de parole est partagée entre les élèves et l'enseignant. D'après les résultats de l'observation, nous avons signalé que les interactions étaient rares dans les séances des DNL. Il y avait quelquefois des questions-réponses initiées par les enseignants au détriment des conversions des élèves entre eux. Dans le même ordre d'idées, les résultats d'observation par les concepteurs des manuels (République du Burundi, 2021 : 12-13) à propos des leçons d'EM et de Français en 5^{e} et 6^{e} années montrent que « l'interactivité dissymétrique (entre les élèves et l'enseignant) domine [et que l'interactivité] symétrique (élèves entre eux) est très peu pratiquée ». Pourtant, le dialogue entre l'enseignant et les élèves est d'une rentabilité très limitée car l'enseignant est le seul initiateur de la prise de parole. Les élèves se contentent de répondre aux questions posées. D'après les résultats des entretiens et de l'observation, nous avons noté que des débats en groupes avaient quelques fois lieu dans les leçons de FCH. Nous pensons que les travaux de groupes sont organisés en séances de FCH parce que des activités appropriées sont presque imposées dans le livre de l'élève. Néanmoins, les élèves s'expriment en kirundi au cours des échanges en groupes. Nous pouvons admettre que l'expression orale en interaction ne se réalise pas en français parce que les élèves y ont des lacunes. En d'autres termes, l'emploi du kirundi s'explique par le fait que c'est la langue

maternelle des élèves. Ces derniers ont l'habitude de s'exprimer en kirundi lorsqu'ils se rencontrent en l'absence de l'enseignant. Pendant les discussions pour dégager des réponses consensuelles, les élèves s'expriment en langue maternelle. Ils indiquent aux différents secrétaires les réponses à écrire en français. Pendant la mise en commun, les réponses sont présentées oralement en français. Les porte-paroles des groupes les lisent sur leurs brouillons. Cette lecture signifie que l'expression orale n'est pas privilégiée. Les élèves devaient présenter oralement les résultats en jetant des coups d'œil sur leurs brouillons au lieu des lectures systématiques. Selon nous, les travaux de groupes peuvent amener les élèves à se familiariser au français. Il faudrait que les enseignants coordonnent les travaux de groupes. En vue de faciliter la maîtrise du français des DNL (Duverger et *al.*, 2011), nous avions déjà signalé qu'il serait mieux multiplier les échanges en organisant les travaux de groupes. D'ailleurs, en matière d'apprentissage, la pédagogie des grands groupes a beaucoup d'avantages comme le souligne Ngamassu (2005 : 14) dans le passage suivant :

> « Les élèves ont plus confiance en eux ; par conséquent, même les élèves les plus timides, qui souvent n'arrivent pas à s'exprimer dans une classe à effectif élevé, peuvent y prendre la parole, dans des situations de communication diverses. Cet apprentissage coopératif leur est bénéfique : il se développe entre eux l'esprit d'équipe. […] l'élève développe des habiletés différentes de celles que privilégie le système scolaire classique : leadership, esprit d'équipe, aptitude à écouter les autres, aptitude à mener un groupe, habileté interactive, etc. »

Dans chacune des trois DNL, il est possible que les enseignants proposent des activités et des consignes pertinentes. Pendant la préparation des activités, le rôle de l'enseignant serait celui d'encadrer les élèves. Au cours de cette étape, les enseignants guident les élèves. Ils doivent inciter les élèves à s'exprimer en français. Par exemple, il existe des activités qui exigent des répétitions en petits groupes avant de les présenter devant tous les élèves. Tout dépend du sujet de la leçon. Ngamassu (2005 : 14) présentent d'autres avantages des travaux de groupes dans l'extrait ci-après :

> « L'apprentissage des langues en petits groupes présente plusieurs avantages : les élèves ont plus confiance en eux ; par conséquent, même les élèves les plus timides, qui souvent n'arrivent pas à s'exprimer dans une classe à effectif élevé, peuvent y prendre la parole, dans des situations de communication diverses. Cet apprentissage coopératif leur est bénéfique : il se développe entre eux l'esprit d'équipe. […] l'élève développe des habiletés différentes de celles que privilégie le système scolaire classique : leadership, esprit d'équipe, aptitude à écouter les autres, aptitude à mener un groupe, habileté interactive, etc. »

S'agissant de la compréhension écrite, nous avons retenu que des occasions de repérage des informations écrites n'étaient pas offertes aux élèves dans les séances d'EM et de FCH. En Mathématiques, nous pensons que le repérage des informations utiles est guidé par des chiffres contenus dans les énoncés. Comme nous le savons, les chiffres se distinguent des mots en lettres. En retrouvant le type de problème (de type économique, sur les mesures de capacité ou de longueur, etc.), les élèves peuvent deviner la consigne. Elle est souvent formulée de la même manière. Selon nous, ce sont ces aspects qui aident les élèves à repérer les informations écrites en Mathématiques. Dans l'ensemble, nous pouvons noter que les élèves n'avaient pas de difficulté de compréhension écrite en Mathématiques. Néanmoins, dans certaines leçons, les élèves comprenaient parce que l'enseignant expliquait oralement en kirundi ou en même temps en français et en kirundi. En revanche, certains élèves ne comprenaient pas les informations écrites données en français dans les leçons d'EM et de FCH. Ce problème montre que ces élèves n'ont pas été familiarisés à la lecture des informations écrites en français. En EM, il se pourrait que les enseignants se contentent des exposés. En FCH, certains enseignants n'ont pas de guides et/ou des manuels. Sans guides, les enseignants peuvent assurer des leçons sans connaître les indicateurs méthodologiques. Ils peuvent tâtonner. Pour les enseignants qui n'ont pas de manuels, ils devraient prendre des initiatives de remédiation. Par exemple, ils peuvent recopier au tableau les textes-supports à faire lire aux élèves à défaut de prévoir des exemplaires photocopiés. Les enseignants ont également la possibilité de les recopier à la main sur des feuilles de papier avant les séances. Au cours des entretiens, les enseignants interviewés n'ont pas donné des renseignements sur l'expression écrite des élèves. Nous n'avons pas non plus eu des résultats

d'autres chercheurs sur la compréhension des informations écrites en DNL. Nos résultats peuvent alors servir de piste à la recherche des solutions aux difficultés d'enseignement-apprentissage des DNL.

En expression écrite, les enseignants n'ont pas entraîné les élèves à perfectionner leur niveau en expression écrite. Ils invitaient les élèves à écrire lors des exercices d'opération. Ce genre de travail n'incitait pas les élèves à argumenter par écrit. Pour renforcer leur niveau de français, les élèves devraient réaliser des activités qui les amènent à avancer des idées sur un sujet quelconque en rapport avec la séance. Par exemple, il y avait moyen de proposer aux élèves des exercices qui les incitent à justifier par écrit les réponses. À ce propos, Moe et *al.* (2015 : 57) nous appuient si nous nous référons au passage suivant :

> « Il ne suffit pas d'être simplement en mesure d'utiliser les compétences de calcul qui mettent l'accent sur les chiffres et les opérations. Il faut également que les élèves comprennent des instructions orales et écrites, soient capables de lire des graphiques et des tableaux, de communiquer leur raisonnement pour résoudre des problèmes. **»**

L'élément qui complète notre avis, c'est la communication à l'écrit. Elle permet à l'élève d'expliquer la procédure utilisée au cours de la résolution d'un énoncé de problème. Dans cette optique, Causa (2009 : 180) ajoute les précisions suivantes :

> « Lorsque la langue est une matière d'enseignement/apprentissage, l'objectif premier est de savoir utiliser la langue étrangère dans différents contextes et situations de communication. L'apprenant apprend à communiquer et à interagir en LE […] l'objectif est double : apprendre des contenus non linguistiques tout en améliorant la compétence en LE. »

D'ailleurs, plusieurs activités prévues en FCH privilégient les points de vue des élèves par rapport aux acquis antérieurs. Ainsi, la bonne exploitation des manuels de FCH favoriserait l'entraînement à la production des textes en français. Les élèves en profiteraient pour exprimer leurs idées à l'écrit en mobilisant les acquis en Mathématiques, en EM ou en FCH. Par exemple,

ils peuvent décrire par écrit une figure géométrique en Mathématiques, un milieu ou un objet en EM. Ils ont aussi la possibilité de produire de petits textes contenant leurs points de vue sur une notion ou sur un phénomène quelconque. Comme Moe et *al.* (2015 : 57) le soulignent, les élèves devaient « s'engager dans des discussions et des débats sur des sujets liés à la pensée historique, l'engagement civique et la sensibilisation culturelle [en Étude du Milieu et en Formation Civique et Humaine] ».

Du côté de la motivation, les résultats ont montré que certains élèves étaient actifs tandis que d'autres ne l'étaient pas. Ces deux situations opposées ont en même temps été prouvées par les résultats des entretiens et ceux de l'observation. Selon nous, cette différence de comportement d'élèves dépendait de l'enseignant ou du contenu de la leçon. Lorsqu'un enseignant est expérimenté, il emploie des stratégies susceptibles de faire participer les élèves. Au cas contraire, il se rabat sur la méthode traditionnelle. Dans cette situation, les élèves écoutent et/ou regardent l'enseignant sans réaction. L'enseignant n'invite jamais les élèves à prendre la parole de crainte d'aboutir à un échec. Quant au contenu-matière d'une leçon, il peut être à l'origine de l'attitude des élèves selon sa simplicité ou sa complexité. Dans une leçon peu complexe, les élèves sont plus éveillés que dans celle qui est complexe. Pour la première situation, les élèves levaient régulièrement les mains en sollicitant la parole. Certains se levaient et criaient pour interpeller leur enseignant à les interroger. Ce comportement des élèves dénote une certaine motivation. Par ailleurs, lorsqu'un élève désigné ne donnait pas la réponse attendue, ses camarades de classe montraient qu'ils n'étaient pas d'accord. Ils claquaient fort leurs doigts pour réclamer la parole. Pour la deuxième situation, en revanche, les élèves ne disaient rien. Le sens qu'on peut donner à ce silence est que ces élèves ne comprenaient pas le discours de l'enseignant. Ils avaient des lacunes en compréhension orale en français. On peut ajouter que les enseignants n'ont pas privilégié les besoins langagiers des élèves en français suivant les stratégies développées dans le cadre théorique surtout en rapport avec les types de français selon Le Ferrec (2012), Ndawouo et Ndzi (2019), Duverger et *al.* (2011). Comme rappel, certains élèves se couchaient sur leurs bancs-pupitres, se cachaient derrière leurs camarades de classe, somnolaient, bavardaient ou s'amusaient entre eux en se souciant peu de ce que disait l'enseignant. Comme explication, on peut affirmer que ces élèves étaient désintéressés à suivre une leçon en français, sans rien

comprendre. Selon nous et suivant les suggestions de certains enseignants et élèves interrogés, il faudrait que les enseignants amènent petit à petit les élèves à se familiariser avec le français des DNL depuis la première année. C'est ce qui leur permettrait de suivre sans difficulté toutes les séances animées dans cette langue exigée par les autorités scolaires. Nous sommes d'accord avec Moe et *al.* (2015 : 57) qu'« il est important que les enseignants de matières comprennent qu'être capable de lire, d'écrire, d'écouter et de parler dans la langue d'instruction est essentiel pour l'engagement dans l'apprentissage des contenus d'une matière donnée ».

En définitive, nous pouvons affirmer que les résultats obtenus nous ont éclairées sur les modalités d'apprentissage depuis que le kirundi a passé le témoin au français en séances des leçons des DNL. En guise de preuve, nous avons recensé les indicateurs liés à aux attitudes et comportements des élèves en classe. En plus, les capacités à mobiliser leurs compétences linguistiques ont été mises en évidence. Néanmoins, nous n'avons pas été exhaustifs pour avoir défriché une forêt vierge. À notre connaissance, nous n'avons trouvé aucune autre recherche scientifique traitant de la transition linguistique en didactique au Burundi. Ainsi, notre souci était d'arriver à comprendre, à décrire et à expliquer la situation sur l'appropriation des DNL prévues en français. N'eussent été les contraintes liées à la durée de la recherche, nous aurions pu préciser classe par classe le nombre d'élèves qui ont tel ou tel autre comportement observé. Nous allons maintenant expliquer les résultats obtenus sur les modalités d'enseignement.

7.2. Modalités d'enseignement des DNL en 5^{e} année

Au départ, nous nous étions posé la question suivante : « À quels obstacles les enseignants sont-ils confrontés dans leur enseignement des DNL en français et dans quelle mesure arrivent-ils à s'adapter ? » Dans la recherche des réponses appropriées à cette question, il fallait consulter les personnes-ressources. Nous nous sommes alors entretenu avec les enseignants et les élèves des classes de la 5^{e} année fondamentale. Les données des entretiens ont été complétées par les notes d'observation des leçons des DNL. Nous avons pris ces notes lors des visites de classe dans diverses écoles du pays. C'est maintenant le moment de commenter succinctement les principaux

résultats. En effet, les résultats ont montré les compétences méthodologiques et linguistiques de l'enseignant, les difficultés de l'enseignant et les solutions pour les surmonter.

7.2.1. Activités des enseignants en séances des DNL

En ce qui concerne le commencement des séances des leçons des DNL, nous avons noté que tous les enseignants observés ne choisissaient pas des procédés pour susciter la curiosité des élèves. En FCH, l'absence des procédés peut s'expliquer par le manque des manuels de l'élève et des guides de l'enseignant dans certaines écoles. Les enseignants n'ont donc pas commencé par la motivation que Duverger (2009: 105) appelle la « sensibilisation ou l'activation des connaissances **»** dans la mise en œuvre de la méso-alternance linguistique développée au troisième chapitre du cadre théorique. Vu les résultats obtenus à propos de l'observation des débuts des séances, nous pouvons comprendre pourquoi les élèves ne sont pas intéressés par les leçons des DNL. Il se pourrait que les enseignants ne soient pas sensibilisés au rôle d'une motivation et/ou d'un rappel des prérequis au début d'une séance. Une motivation ou un rappel des prérequis sert de transition à l'annonce de l'objectif et du sujet de la séance. Selon les auteurs d'IPAM (1993 : 142), c'est à partir d'une motivation que « les élèves doivent ressentir le besoin, l'envie, le désir de connaître ce que la leçon se propose de leur faire découvrir ». Il est donc mieux de faire connaître aux élèves l'intérêt de suivre le déroulement d'une séance de leçon du début à la fin. D'après nos connaissances, pour susciter la curiosité à suivre une séance de leçon, l'enseignant peut avoir recours à l'expérience des élèves. Il pourrait aussi choisir une motivation en se servant des manipulations, des découvertes, d'un contact avec un objet ou son image, d'une anecdote, d'une chanson, etc. Ces résultats ressemblent à ceux obtenus par les concepteurs des manuels scolaires (République du Burundi, 2021 : 12) suite à l'observation des leçons d'EM et de Français en 5^{e} et 6^{e} années en mai 2021 dans le cadre du projet « Twige neza ». Leur conclusion a été suivante :

> « Annoncer les objectifs d'apprentissage à l'élève au début de la leçon rentre dans les stratégies de motivation. Pourtant, cette pratique n'est observée que chez peu d'enseignants parmi ceux enquêtés. En effet, sur les 160 leçons observées, les objectifs n'ont été annoncés

> que dans 42 leçons, soit 26,2% alors que dans les 118 autres leçons (soit 73,8%) les objectifs n'ont pas été annoncés. »

S'agissant du médium de la communication pendant les séances des leçons des DNL, nous avons signalé que la majorité des enseignants visités ne s'exprimaient pas en français. Pourtant, c'est la langue préconisée par les autorités du ministère de l'éducation pour servir d'enseignement des DNL à partir de la 5e année. On peut se demander alors pourquoi cette langue n'était pas employée par tous les enseignants. À notre avis, les enseignants prétendaient que leurs élèves n'allaient rien comprendre. Il se pourrait plutôt que certains enseignants avaient aussi des lacunes en expression orale en français. D'ailleurs, les enseignants interrogés ont eux-mêmes déclaré que certains d'entre eux étaient faibles en français. Au cours de l'enquête sur la maîtrise et l'usage du français en séances des leçons d'EM et de Français en 5e et en 6e années dans le cadre du projet « Twige neza » en mai 2021, les concepteurs des manuels scolaires (République du Burundi, 2021 : 11) ont eu des résultats qui ont montré que seuls « 46,2% l'utilisent couramment dans les leçons de français et d'Étude du Milieu (…) alors que 53,8% ne l'utilisent pas ». De plus, les résultats d'un test de niveau de français des enseignants des 5e et 6e années en 2009 ont montré que 65% avaient un niveau A2 en compréhension orale comme celui attendu de leurs élèves tandis que 39% étaient de niveau B1 en expression orale du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues au lieu du B2 (Mazunya et Habonimana, 2010). Par ailleurs, une recherche menée par Nduwingoma et *al.* (2020 : 75) a montré les résultats suivants :

> « Certains enseignants n'ont pas suffisamment de compétences langagières qui leur permettent de s'exprimer aisément en permanence en français. Pour cette catégorie d'enseignants, le recours au kirundi ne relève pas d'un choix méthodologique raisonné, mais c'est plutôt l'indice d'une incompétence linguistique en français. »

Pour notre cas, nous avons aussi montré que la majorité des enseignants employait le kirundi et le français, à parts égales. Ces enseignants pratiquent la micro-alternance (Duverger et *al.*, 2011) entre le kirundi et le français comme indiqué dans le « cadre théorique ». Nous avons en outre retenu que certains enseignants dispensaient leurs leçons en kirundi. Sur cet aspect, il y a eu une

coïncidence entre les résultats de l'observation et ceux des entretiens. L'enseignement en langue maternelle avait aussi été démontré par d'autres chercheurs. En effet, dans l'extrait ci-après, Nduwingoma et *al.* (2020 : 81) affirment que les enseignants observés au cours de leur recherche étaient très nombreux à enseigner en français en 5e année :

> « Estimé à 90% le recours au kirundi dans la leçon de français, non pas comme une stratégie pédagogique d'application d'une didactique plurilingue, mais davantage comme un moyen de se faire comprendre par les élèves, tant leur niveau en français est insuffisant. Dans d'autres cas, les enseignants utilisent le kirundi faute de pouvoir eux-mêmes s'exprimer et se faire comprendre en continu en français. »

En principe, selon nos constats, il est difficile d'affirmer que ces enseignants s'exprimaient en kirundi. Les uns formulaient des phrases en mélangeant le kirundi et le français. Les autres créaient ou forgeaient des mots constitués d'associations d'éléments issus des deux langues. Ils les prononçaient comme ceux du kirundi. En réalité, ces enseignants ne maîtrisent ni le français ni le kirundi. En faisant recours au kirundi ou au français, ils devraient au moins formuler une phrase entière en une seule des deux langues. Certains enseignants sont donc des anti-modèles. Lorsqu'un terme n'existe pas encore en kirundi, l'enseignant devrait fournir un effort pour l'expliquer en français en utilisant au moins un des procédés proposés dans leurs guides. Il s'agit entre autres de la monstration, du dessin ou de l'image, de l'onomatopée, des gestes, des mimes et des mimiques, de la contextualisation, de la dérivation, de la synonymie, de l'antonymie et de la traduction (en dernier recours). Ces techniques d'explication ressemblent à celles proposées par Quartapelle (2012 : 164) en prodiguant aux enseignants des DNL les conseils ci-après :

> « Faciliter la compréhension dans les explications en présentant des concepts non seulement de façon verbale, mais également à l'aide de graphiques, schémas, tableaux, en intégrant la communication verbale avec d'autres langages, ou encore en utilisant des stratégies de communication analogues à celles de la leçon de langue, telles que reformulations, paraphrases, simplifications, exemples. »

L'enseignant ne devait pas s'exprimer en kirundi dans une séance de leçon de DNL en 5e année. À la cinquième année d'apprentissage du français, les élèves étaient censés avoir été familiarisés aux explications en cette langue. Même en première année, il est déconseillé d'introduire le kirundi en leçons de français sauf pour les premières séances. Pour harmoniser les enseignements, l'encadrement pédagogique et/ou les formations continues des enseignants sur la didactique des DNL s'avèrent nécessaires. Selon nous, cette stratégie pourrait lever cette inquiétude de Causa (2009 : 186) :

> « Les enseignants d'une discipline non linguistique ne reçoivent pas une formation sur les particularités discursives qui caractérisent cette discipline et - encore moins - une sensibilisation pédagogique aux difficultés que le langage propre à une discipline constitue dans l'apprentissage. L'enseignant de DNL en LE se trouve alors confronté à une double difficulté linguistique : celle liée à la langue de spécialité propre à la matière enseignée et celle liée à la langue étrangère dans laquelle la matière est transmise. »

Pour ce qui est du partage de la prise de parole en séances des DNL, nous avons signalé que les échanges n'étaient pas satisfaisants. La technique de question-réponse était la plus employée surtout en Mathématiques. Nous pensons que les enseignants préfèrent ce procédé parce qu'il est facile. Lorsque les élèves ont compris la question, ils peuvent répondre ne fût-ce qu'en un seul mot ou par oui ou non. Au contraire, les enseignants réalisaient des exposés pour avancer rapidement. Ainsi, l'abondance des exposés illustre les propos des enseignants interrogés. Ils ont eux-mêmes déclaré qu'ils dépensent beaucoup d'énergie pendant l'animation des séances. Malgré l'emploi d'un langage de spécialité incompris par les élèves, les enseignants monopolisent la parole. Ils ont tendance à travailler à la place des élèves. En principe, ces enseignants ne mettent pas l'élève au centre d'apprentissage. Pourtant, les concepteurs des manuels scolaires préconisent les méthodes actives et participatives. Avec ces méthodes, l'enseignant devient un facilitateur. Il propose aux élèves des activités pertinentes à faire faire régulièrement selon les étapes des leçons. De la même manière, Moe et *al.* (2015 : 15) affirment que l'enseignant « cesse d'être le simple distributeur du savoir pour devenir le guide et l'organisateur de la communication et de l'interaction verbale. Les contacts enseignant-élèves sont plus directs et plus personnels que dans

une classe traditionnelle. Il cesse d'être le dispensateur des savoirs pour devenir un organisateur des connaissances. Quant à l'élève, il n'est plus un simple assimilateur des savoirs, mais un artisan de sa formation ». Pour atténuer la situation, les enseignants pourraient trouver des stratégies et des techniques d'animation qui mettent l'élève au centre d'apprentissage. Par exemple, il existe des activités qui peuvent en même temps amener les élèves à apprendre les contenus des DNL et à enrichir leur bagage lexical. Lorsque le programme est vaste, il faudrait que les enseignants s'adaptent. Ainsi, ils doivent consulter les prévisions annuelles pour gérer le contenu-matière en conséquence depuis la préparation jusqu'au déroulement des séances.

S'agissant des stratégies d'animation des séances, nous avons insisté sur l'organisation des travaux de groupes. Cependant, la plupart d'enseignants interviewés proposent la traduction du kirundi au français, l'observation, la contextualisation et les exemples concrets. À notre avis, le recours aux travaux de groupes apporte de bons résultats. C'est une stratégie qui favorise l'apprentissage. Les élèves faibles, les moyens et les plus timides peuvent oser prendre la parole en petits groupes sans complexe (Ngamassu, 2005). Ainsi, les meilleurs élèves servent de modèle à leurs camarades de classe. En plus, selon Quartapelle (2012 : 170), « quand les apprenants travaillent en groupe, ils échangent des informations pour affronter ensemble les problèmes et en discutent entre eux, ils décrivent, expliquent, évaluent, argumentent et tirent des conclusions qu'ils communiqueront aux autres à l'aide d'exposés écrits ou oraux (Wolff, Quartapelle, 2011), qu'ils utiliseront pour débattre entre eux, activant ainsi des processus cognitifs qui se répercutent sur la maîtrise linguistique ». Autrement dit, les travaux de groupe favorisent l'entraide. Les élèves peuvent s'entraîner à s'exprimer en français si les activités prévues par l'enseignant sont pertinentes.

L'emploi des questions-relais est une autre stratégie qui favorise la compréhension. Il s'agit des sous-questions posées par l'enseignant pour aider les élèves à comprendre davantage la principale question. Ainsi, les auteurs d'IPAM (1993 : 140) conseillent aux enseignants « de ne pas hésiter à reformuler les questions et non les répéter d'une voix plus forte : l'absence de réponses est souvent due à une mauvaise compréhension de la question. Demander, chaque fois que cela est possible, aux élèves de reformuler les questions ». L'enseignant peut alors employer ce procédé

lorsque les élèves ne comprennent pas une question posée. Afin de les orienter, il peut poser des sous-questions pour éclaircir la première. Ce procédé permet d'éviter le recours systématique à la traduction.

Les observations aussi incitent les élèves à participer pendant les leçons. Elles attirent les élèves. Ils se sentent à l'aise en décrivant ce qu'ils voient. D'après les auteurs d'IPAM (1993 : 141), « une réflexion non provoquée par l'observation d'une expérience est vidée de contenu réel ». Une séance d'observation exige donc une bonne préparation. Pour cela, l'enseignant doit prévoir tout le matériel nécessaire. Par exemple, au cours des séances de leçon sur les fractions, les enseignants font observer aux élèves des récipients gradués afin de les amener à comparer avec exactitude les quantités des contenus. En EM, l'observation porte pour la plupart des cas sur les cartes d'histoire et de géographie ou sur les appareils en biologie.

En ce qui concerne la gestion du timing, nous avons retenu que certains enseignants respectaient la durée, d'autres la dépassaient tandis que d'autres ne l'épuisaient pas. Nous pensons que les enseignants dépassent le timing à cause de plusieurs explications. Ce cas illustre les raisons avancées à propos de la recherche du rendement des efforts fournis. Les enseignants interrogés ont d'ailleurs déclaré qu'ils utilisent souvent un double effort en répétant en kirundi ce qu'ils ont dit en français. De leur côté, Nduwingoma et *al.* (2020 : 62) avaient constaté le cas des enseignants qui dépassaient la durée prévue. L'interprétation de ces chercheurs est la suivante :

> « Le non-respect du timing de la leçon serait dû à la très lente vitesse de compréhension de la part de la plupart des [élèves]. L'impression générale qui se dégage de nos observations est que le niveau de compréhension et d'expression des élèves est insuffisant. Ils parviennent difficilement à comprendre ce qui leur est demandé, ont du mal à formuler des phrases et se contentent de répondre par des mots isolés. »

Quant aux enseignants qui n'exploitaient pas toute la durée d'une séance, ils ont été très nombreux en leçons de FCH. Il se pourrait que le manque des guides de l'enseignant et des

manuels de l'élève de FCH soit la principale cause. En effet, certains enseignants avaient peu de contenu-matière à exploiter car ils n'avaient pas de documentation. D'autres enseignants dispensaient les leçons qu'ils n'avaient pas préparées. Il existe aussi des enseignants qui sautaient des étapes de leçons. Les autres arrêtaient les séances lorsqu'ils constataient que les élèves ne parvenaient pas à exprimer des idées. Ce cas a été fréquent lors des activités d'échange prévues dans les manuels. Au cours des entretiens, aucun enseignant interviewé n'a indiqué le cas du timing non épuisé. Les enquêtés ont seulement signalé qu'ils dépassent souvent le timing suite à de longues explications des leçons. Seuls les résultats d'observation ont montré que des enseignants arrêtent la séance de leçon sans avoir épuisé le timing prévu. Il y a aussi ceux qui s'arrêtaient sans avoir exploité toute la matière ou toutes les étapes d'une séance. Au terme d'une recherche réalisée en mai 2021 dans le cadre du projet « Twige neza », les enquêteurs du ministère de l'éducation ont également montré dans l'extrait suivant que le timing (République du Burundi, 2021 : 12) n'était pas respecté par les enseignants dans les leçons de Français et d'EM observées :

> « Le respect du timing est un signe de maîtrise de la leçon. Ce qui dépend de plusieurs facteurs notamment la préparation, la bonne gestion de sa classe, la maîtrise des contenus et de la méthodologie utilisée, … Or, sur les 160 leçons observées, le timing a été respecté dans 97, soit 60,6%. Ce qui signifie qu'au moins 39,4% des enseignants visités ont des difficultés dans l'un ou l'autre aspect qui fait qu'on maîtrise ou pas sa leçon. »

Il existe une nuance entre ces résultats et ceux que nous avons obtenus. Ces observateurs du ministère n'ont pas précisé si le timing était dépassé ou non épuisé. Vu les résultants des deux recherches, nous avons l'impression que les enseignants ne sont pas tous sensibilisés à la gestion du timing, à la préparation des leçons et aux échanges des supports pédagogiques au sein des réseaux scolaires. Selon nous, les enseignants doivent préparer leurs leçons et respecter la durée de chaque séance.

En ce qui concerne l'objectif d'une leçon, nous avons retenu que plus de la moitié des enseignants visités ne l'ont pas vérifié en FCH. En principe, l'enseignant vérifie l'atteinte ou non de l'objectif d'une leçon au cours de la dernière étape de chaque séance. Cette phase comprend des exercices d'application. L'absence d'exploitation de l'étape d'application signifie qu'un enseignant n'a pas satisfait aux attentes. Nous pouvons déduire de cette situation que l'enseignant ne vérifie pas l'atteinte de l'objectif soit par ignorance, soit parce qu'il n'atteint pas la dernière phase. La régulation des apprentissages devient alors difficile lorsque la phase d'application n'a pas été franchie. L'application permet d'une manière ou d'une autre à l'enseignant de s'autoévaluer pour réguler les apprentissages. Partant des résultats des élèves, l'enseignant peut donc remettre en cause l'approche employée. Pour cela, les auteurs du *Module intégré de formation des acteurs de la communauté d'apprentissage* (République du Burundi et UNICEF, 2012 : 41) précisent que « pour vérifier l'atteinte des objectifs de la leçon, l'enseignant doit prévoir une activité à faire travailler aux élèves ». Afin d'orienter davantage les enseignants, les auteurs du *Curriculum de l'École Primaire et la Pédagogie Active et Participative* (République du Burundi et UNICEF, 2008 : 53) ajoutent que cette activité est prévue dans « une phase d'application » et « renseigne si le contenu de la matière a été bien transmis ». Au cours de cette étape, l'enseignant évalue également le degré d'appropriation de la matière par les élèves. Après la correction des exercices d'application, l'enseignant devait inviter les élèves à lever la main selon le nombre de numéros validés. Il commence par les élèves qui ont réussi tous les numéros jusqu'à ceux qui n'ont aucune réponse correcte. Ensuite, il prodigue des conseils aux élèves selon leurs cas. Il dit aux élèves qui ont réussi peu de numéros de ne pas se décourager. Il leur demande plutôt de relire la synthèse de la leçon pour se rattraper ultérieurement. Enfin, il conseille à ceux qui ont réussi plusieurs numéros de ne pas relâcher mais de fournir le plus d'effort pour renforcer leur performance.

En définitive, nous pouvons affirmer que certains enseignants ne connaissent pas les objectifs des séances de leçon. Cette situation a surtout été constatée dans les leçons de FCH. Comme justifications, les enseignants disaient qu'ils n'avaient pas de guides de l'enseignant. Nous pensons que plutôt les enseignants ne préparent pas leurs leçons. Pendant la préparation, l'enseignant doit se fixer un objectif pédagogique à atteindre à la fin de la séance, sinon il

tâtonne. En principe, nous sommes d'accord avec Causa (2009 : 184) que « l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une DNL en LE est alors de rendre l'apprenant capable de « parler maths, histoire, biologie, etc. » avec les moyens linguistiques dont il dispose. Autrement dit, de produire un texte (que ce soit à l'oral ou à l'écrit) conforme aux principes du discours des mathématiques, de l'histoire, de la biologie, etc. ».

7.2.2. Difficultés de l'enseignement des DNL

Les résultats des entretiens et de l'observation des leçons ont montré les difficultés éprouvées par les enseignants en classe, les leçons jugées difficiles à dispenser et les propositions de solution pour y remédier. Nous aimerions passer brièvement à leurs commentaires. En analysant les résultats d'entretiens, nous avons noté que les enseignants interviewés ont mis les élèves au centre des difficultés qu'ils éprouvent pendant l'enseignement des DNL. D'un côté, nous avons l'impression que les raisons avancées sont fondées. Par exemple, comme les enquêtés l'ont dit, le rendement des enseignants devient insuffisant lorsque les élèves n'ont pas compris les leçons. De plus, la non-maîtrise du français par les élèves reste un grand obstacle à l'appropriation des contenus des DNL. À notre avis, le fait que les enseignants ne parviennent pas à se faire comprendre signifie que les élèves n'ont pas exploité les trois types de français (Le Ferrec, 2012 ; Ndawouo et Ndzi, 2019 ; Duverger et *al.*, 2011) lors des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. Nous pensons en outre que certains enseignants seraient eux-mêmes responsables de leurs difficultés. Ainsi, les résultats ont montré que certains enseignants ont des lacunes en français. À ce niveau, nous affirmons que la faible connaissance des enseignants se répercute sur la qualité d'apprentissage des DNL. Selon nous, ces enseignants méritent une mise à niveau linguistique pour les amener à se sentir à l'aise en pratiques de classe. S'agissant des connaissances, les enseignants faibles peuvent demander des explications auprès des collègues, autant de fois que de besoin. Dans le même ordre d'idées, on pourrait s'appuyer sur les informations données dans le cadre théorique de cette recherche. Il s'agit toujours de privilégier les besoins langagiers des élèves en leçons des DNL. Pour cette raison, il est nécessaire d'exploiter les trois types de français (Le Ferrec ,2012 ; Ndawouo et Ndzi, 2019 ; Duverger et *al.*, 2011). Dans le même sens, il vaut mieux prévoir des activités qui privilégient la maîtrise du français pendant l'enseignement des DNL (Causa, 2009).

Selon les résultats de l'observation des leçons, nous avons noté que les problèmes enseignants sont liés au choix des stratégies d'enseignement en français, à la Pédagogie Active et Participative (PAP), au choix d'activités et d'exercices d'application, à l'accueil des réponses des élèves et à l'exploitation du vocabulaire.

En ce qui est de la PAP, nous admettons qu'elle n'est pas la seule à être utilisée en séance de leçon. Aucune méthode ne se suffit pas seule. Elle peut être complétée par d'autres selon les circonstances de la séance et en fonction sujet traité. Selon les concepteurs des curricula de l'enseignement fondamental (République du Burundi et UNICEF, 2012 : 34), dans une PAP « l'enfant joue un rôle actif, prend des initiatives, s'exprime librement, cherche des solutions à des situations qui se posent à lui ». En effet, nous insistons sur la PAP puisqu'elle fait appel à plusieurs principes pédagogiques. Cependant, les résultats de l'observation des leçons ont montré que les enseignants ne respectaient pas les principes-clés de la PAP. Il s'agit entre autres de l'organisation des travaux de groupe, de la proposition des activités interactives, de la construction du savoir par les élèves, des murs parlants,… (République du Burundi et UNICEF, 2012). Selon nous, les enseignants privilégient le programme au détriment de l'apprentissage. Certains enseignants préfèrent avancer avec le contenu-matière même lorsque les élèves ne le comprennent pas. Ils ont le souci de terminer le programme. Ils ne mettent pas l'élève au centre d'apprentissages malgré les orientations des auteurs du curriculum (République du Burundi. Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015). À ce propos, les résultats du rapport général de l'observation des pratiques pédagogiques au 3^{e} cycle fondamental en mai 2021 (République du Burundi, 2021 : 13) ont rejoint les nôtres car les auteurs ont noté que « la très grande majorité des enseignants impliquent très peu les élèves dans la construction de leurs connaissances alors qu'il s'agit d'un principe pédagogique majeur dans la logique de la Pédagogie Active et Participative prônée par la réforme de l'enseignement fondamental ».

Pour le vocabulaire, nous avons signalé que dans certaines séances d'EM et de Mathématique, le lexique spécifique n'est pas exploité. Nonobstant, nous avons spécifié dans le cadre théorique qu'un vocabulaire (Le Ferrec, 2012) constitue une base solide d'une langue d'enseignement.

Nous pensons que la non-exploitation du lexique spécifique à une DNL est un éventuel frein à la compréhension de la leçon. Dans les bonnes conditions d'enseignement, l'exploitation des contenus disciplinaires devait s'accompagner avec l'enrichissement lexical. Dans ce cas, les compétences linguistiques des élèves sont renforcées. Selon les résultats de l'entretien, nous avons indiqué que les leçons difficiles ciblées par les élèves et celles repérées par les enseignants étaient centrées sur le lexique spécifique. De plus, le vocabulaire des DNL a occupé une attention particulière dans les résultats d'analyse des manuels et des guides. Nous avons conclu qu'il n'est pas abondant dans les programmes de Français des trois premiers cycles. En définitive, les résultats d'entretiens, d'observation et d'analyse des supports pédagogiques montrent que les enseignants ont des problèmes en rapport avec l'exploitation du vocabulaire contenu dans les leçons des DNL.

À côté du vocabulaire, les énoncés et le discours pédagogique spécifiques aux DNL ont été classés parmi les autres problèmes d'enseignement. Nous pensons que certains enseignants éprouvent cette difficulté à cause des exposés. Nous avons l'impression que ces enseignants ignorer le rôle des élèves. Selon les résultats d'observation, les exposés ne favorisent pas l'appropriation des connaissances par les élèves. Cependant, les élèves tentent de découvrir les savoirs lorsque les enseignants les incitent à intervenir au cours des étapes des leçons. Mais, les résultats ont montré que la langue de communication devient un obstacle à l'intervention des élèves. En Mathématiques, par exemple, les enseignants peuvent exploiter un énoncé de problème en collaboration avec les élèves. Les principales étapes sont la lecture-compréhension, l'explication du vocabulaire, l'identification de la consigne et du type de problème, la recherche des données, des inconnus et de la formule à utiliser au cours de la résolution du problème. En plus, les enseignants aident les élèves à formuler la phrase-réponse d'une consigne. Au cours de la formulation, les élèves mobilisent les acquis de la grammaire. Les acquis de la langue qui les aident à formuler la phrase-réponse sont notamment la structure de la phrase, les constituants de la phrase et les signes de ponctuation. Ils peuvent ainsi changer l'ordre des constituants de la consigne pour formuler une phrase déclarative. Cette phrase comprend un sujet, un verbe et un complément. Elle se termine par point. Avec cette démarche méthodologique, les enseignants mettent l'élève au centre d'apprentissage durant toute la séance de leçon. Quelques enseignants

visités en séances de leçon ont suivi cette démarche. Au cas contraire, certains enseignants travaillaient à la place des élèves. Par exemple, ils résolvaient eux-mêmes la solution d'un énoncé de problème. Ils l'écrivaient au tableau. Ils écrivaient en parlent dans l'intention d'expliquer la démarche suivie. Dans ce cas, nous pensons que la solution du problème mise au tableau était comme un modèle. Les enseignants invitaient les élèves à résoudre un autre problème semblable suivant le modèle. À notre avis, cette activité devenait une source de transposition. Les élèves ne fournissaient pas beaucoup d'effort. Partant du modèle encore au tableau, les élèves remplaçaient les données de la solution du premier problème. Ils pouvaient vite oublier la démarche parce qu'ils n'avaient pas participé à la découverte de la règle. Après l'exercice, les enseignants invitaient les élèves à recopier dans leurs cahiers les solutions des problèmes résolus au tableau. En séances d'EM, les enseignants avaient des difficultés car ils réalisaient des exposés. Ceux qui échangeaient avec les élèves n'avaient pas beaucoup de problème. Ils atténuaient le langage en utilisant des termes simples. Ils recouraient de temps en temps aux observations. Ils employaient également le matériel pédagogique apporté (les cartes, les appareils, les documents authentiques, etc.). Nous pensons que la formation des enseignants en cours d'emploi peut renforcer leurs compétences méthodologiques. Nous l'avons évoqué dans le cadre théorique en nous appuyant sur les propos de Simović (2020). Les enseignants ont aussi la possibilité de perfectionner leurs savoir-faire au sein des réseaux scolaires[16]. Ainsi, les enseignants expérimentés partagent les connaissances avec leurs collègues. Par exemple, ils peuvent organiser des séances d'échange à propos des leçons jugées les plus difficiles à enseigner. Au cours des séances, les enseignants expérimentés peuvent proposer à leurs collègues des stratégies à utiliser pour exploiter sans difficulté les leçons.

« Avoir les murs parlants » est une autre stratégie proposée pour améliorer l'enseignement des DNL. Elle est préconisée dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental au

[16] Selon un guide d'animation pédagogique produit par les concepteurs des curricula de l'enseignement fondamental au Burundi, un réseau scolaire est un regroupement de quatre à six écoles situées dans un rayon de plus ou moins cinq kilomètres dont les membres de la communauté scolaire (les directeurs, les enseignants, les élèves, le Comité de Gestion de l'École (CGE) mettent ensemble les ressources pour favoriser une meilleure réussite scolaire et éducative. Il est constitué des écoles satellites regroupées autour d'une école dite centrale choisie en raison de ses opportunités matérielles (possession d'un laboratoire, d'une bibliothèque, d'une salle de réunion…) et de ses enseignants qualifiés, compétents et/ou expérimentés.

Burundi depuis le projet École, Amie des Enfants (EAE). Elle consiste en l'affichage aux murs de la classe des formules, des règles, des principes, des lois, des slogans ou de quelques productions des élèves pour les amener à s'en approprier au fur et à mesure qu'ils les observent en se tournant à tous les côtés (République du Burundi et UNICEF, 2008). Lors de l'analyse des résultats, nous avons évoqué les solutions proposées par les enquêtés pour remédier aux difficultés des enseignants. Les solutions proposées par les enquêtés coïncident avec les types de français et d'alternance linguistique. En effet, à côté de l'attention particulière à apporter au français des DNL (Duverger et *al.*, 2011), la contextualisation, l'apport du matériel pédagogique et le recours aux murs parlants sont des stratégies appropriées au contenu développé dans le cadre théorique. Certains enseignants semblent avoir respecté de leur manière les principes de Mangiante (2009) à propos de la macro-alternance linguistique. Selon cette dernière, des chapitres de leçon sont exploités en langue étrangère et d'autres en langue maternelle. Un autre principe correspond à la micro-alternance centrée sur la possibilité d'enseigner alternativement en deux langues au cours d'une séance de leçon. Cependant, nous avons noté que les enseignants burundais ont tendance à s'exprimer en kirundi au détriment du français préconisé. À part qu'il n'est pas autorisé d'enseigner en kirundi en 5^{e} année, les spécialistes n'ont pas encore inventé tout le lexique des DNL en langue maternelle. En voulant expliquer le contenu-matière des DNL en kirundi, les enseignants risquent de se créer d'autres ennuis comme ceux remarqués chez certains d'entre eux pendant l'observation des leçons.

Au bout de ce sous-chapitre, nous avons commenté les résultats obtenus sur l'enseignement des DNL. Nous avons noté que certains sont originaux tandis que d'autres ressemblent à ceux qui existent mais sur des disciplines différentes. Les réponses attendues de la question de départ ont été obtenues. Nous avons ainsi décrit les conditions du déroulement des séances des DNL eu égard au changement de la langue d'enseignement. Cependant, nous n'estimons pas avoir traité tous les aspects de l'enseignement suite à sa complexité. Au cours des études ultérieures, des chercheurs pourraient par exemple analyser la question par rapport à l'expérience des enseignants, aux effectifs d'élèves, aux milieux et/ou aux statuts des écoles visitées. Nous allons maintenant passer à la discussion des résultats de l'analyse des manuels de l'élève et des guides de l'enseignant.

7.3. Niveau des indicateurs fondamentaux de la transition linguistique dans les manuels et dans les guides de Français

Avant la recherche, nous avons eu la curiosité recenser les principaux indicateurs linguistiques contenus dans les manuels et les guides de Français des trois premiers cycles de l'Enseignement Fondamental. Il s'agissait de vouloir inventorier les acquis linguistiques au service des leçons de Mathématiques, d'EM et de FCH. Nous nous étions alors posé la question ci-après : « Comment les manuels et les guides de français de la 1re à la 4e année prennent-ils en compte la transition de l'enseignement-apprentissage des DNL en kirundi vers leur enseignement-apprentissage en français ? » Dans les manuels et guides de Français de la 1re à la 6e année fondamentale au Burundi, plusieurs séances sont consacrées au traitement des outils de la langue à partir des activités de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire. Ce découpage ressemble à celui de Beltrando et *al.* (2009) qui indiquent que « les outils de la langue regroupent des activités de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et de conjugaison … tout ce qui permet de maîtriser la langue pour lire, comprendre et s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral ». Cette prévision a aussi des éléments communs avec le contenu du *Guide pratique du maître* (IPAM, 1993 : 156). Ainsi, les auteurs expliquent qu'un « découpage bien connu des maîtres en domaines d'activités spécifiques [est constitué de] langue/expression orale, lecture, écriture (graphique), orthographe, grammaire/conjugaison, expression écrite/production de textes, vocabulaire, la poésie à l'école ». Ils ajoutent que « chaque pays dispose de sa méthodologie propre, de sa collection spécifique de manuels dont le bien-fondé ne peut pas être remis en question ». Selon nous, les acquis des outils de langue sont au service du développement des compétences linguistiques qui s'installent au fur et à mesure que les élèves avancent de classe. Dans l'extrait suivant, les auteurs d'IPAM (1993 : 156) complètent cette affirmation en insistant sur l'utilité du français à l'école :

> « Une bonne maîtrise du français est une des conditions de réussite à l'école primaire. La langue support d'autres apprentissages (mathématiques, sciences, etc.) dans le primaire et dans le secondaire, la langue de préparation à la vie professionnelle, le français pour ces différentes raisons doit être, chez les élèves comme chez le maître, l'objet d'une attention

particulière dans l'organisation et la conduite des activités d'apprentissage et de perfectionnement. »

Dans cette optique, une attention particulière a été portée sur les énoncés et les consignes des DNL qui sont formulées sur base des outils de la langue exploités dans les activités de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire. Ce sont ces outils que nous avons appelés des indicateurs linguistiques ne fût-ce que pour commencer par les acquis fondamentaux des élèves en transition linguistique de sortie à mi-parcours (Ouane et Glanz, 2010 ; Lezouret et Chatry-Komarek, 2007) évoquée dans le cadre théorique. Nous nous sommes alors limité à l'inventaire des types de phrase et des verbes de la conjugaison utilisés dans les consignes et énoncés de Mathématiques, d'EM et de FCH. Nous avons aussi relevé le vocabulaire spécifique à ces trois DNL.

En premier lieu, nous avons noté que la quantité du vocabulaire de Mathématiques et d'EM contenu dans les supports de Français est insuffisante. Sur cet aspect, nous pensons que les concepteurs des manuels et des guides de Français ont donné peu d'importance à la langue des DNL appelée aussi langue d'enseignement selon les spécialistes (Le Ferrec, 2012). Tout enseignant de la 5^{e} année devrait prendre connaissance de cette situation pour animer les séances des DNL en conséquence. Malgré cette lacune, l'élève peut continuer à enrichir son bagage lexical en même temps qu'il acquiert des connaissances disciplinaires. Ce rattrapage est possible dans la mesure où toutes les disciplines linguistiques et non linguistiques sont dispensées par un seul enseignant dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale. Il peut donc prévoir autant de fois que de besoin des activités en rapport avec le français de communication, celui de classe et celui des DNL sans oublier l'exploitation du vocabulaire qui se trouve dans les manuels de Mathématiques, d'EM et de FCH. À notre avis, la spécificité de chaque discipline devrait aider les élèves non seulement à développer des savoirs scientifiques mais aussi à renforcer leurs compétences linguistiques. Comme l'ont dit Moe et *al.* (2015 :15) « traditionnellement, les matières scolaires telles que l'histoire, la géographie, les sciences et les mathématiques sont considérées comme des « disciplines de la connaissance » ou des « disciplines non linguistiques » desquelles la langue n'est pas considérée comme partie intégrante de l'apprentissage, à

l'exception de la terminologie propre à la matière à apprendre. Aujourd'hui, de nombreux intervenants en ont une perception différente. « Toute construction de connaissances en contexte scolaire, quelles que soient les disciplines considérées, passe par un travail langagier ».

En deuxième lieu, nous avons retenu que les modes et les temps des verbes utilisés dans les consignes des DNL sont prévus dans les programmes de Français des trois premiers cycles. En plus, nous avons précisé que le nombre de verbes contenus dans les manuels de Français est plus élevé que celui des supports pédagogiques des DNL. Dans ce contexte, le nombre de verbes importe peu car ils ne sont pas les mêmes dans les supports de Français et des DNL. Notre analyse a porté sur les modes et les temps des verbes des consignes et des énoncés de Mathématiques, d'EM et de FCH. Il serait difficile, voire impossible, d'enseigner la conjugaison de tous les verbes. En leçons de conjugaison, les enseignants amènent les élèves à distinguer les types de verbe selon leurs infinitifs, les bases et les terminaisons. Ces éléments sont importants car ce sont des références pour la conjugaison des verbes. Nous n'avons donc pas insisté sur la quantité des verbes spécifiques aux consignes et aux énoncés des DNL contenus dans les manuels de Français. Notre but était de vérifier si tous les modes et tous les temps employés dans les consignes des DNL sont prévus dans le programme de Français. Contrairement au vocabulaire, le contenu de la conjugaison a été élaboré en tenant compte des besoins langagiers des élèves en adéquation avec les types de français (Le Ferrec, 2012 ; Ndawouo et Ndzi (2019) ; Duverger et *al.*, 2011). En plus de la conjugaison, nous avons retenu que les quatre types de phrases figurent sur le programme de Français. Pour ce faire, nous pouvons noter que les types de phrase des énoncés et des consignes des DNL sont censés être enseignés en leçons de Français.

Nous n'avons pas analysé tous les constituants du français. Le vocabulaire, les verbes et les types de phrase ont été ciblés comme les principaux indicateurs. Il existe plusieurs autres outils linguistiques qui sont exploités en séances de Français comme les pronoms, les prépositions, le nombre, le genre, l'adverbe, l'adjectif, les conjonctions… Ceux-ci peuvent aussi faciliter la communication pendant les séances des leçons des DNL. Ces aspects de la langue parmi tant d'autres pourraient faire objet d'une autre analyse pour compléter nos résultats. Il est aussi possible, dans le cadre d'une autre recherche, de recenser les indicateurs linguistiques des

manuels scolaires d'un autre pays ayant obtenu de bons résultats sur la gestion de la transition linguistique. Après l'inventaire, on pourrait comparer ces indicateurs à ceux des manuels du Burundi. Il s'agirait par exemple de l'Afrique du sud avec l'application le bilinguisme additif à partir de l'anglais et de l'afrikaans dont les chercheurs (Ouane et Glanz, 2010) ont signalé que les résultats étaient satisfaisants. Quoi qu'il en soit, nous osons croire que les résultats de notre analyse des supports pédagogiques constituent une référence pertinente. Par exemple, la quantité des indicateurs linguistiques recensés démontre que les élèves ayant suivi correctement les leçons de Français de la 1re à la 4e année ne devraient pas avoir des difficultés linguistiques en séances des DNL. Bien que tout le lexique des DNL n'apparaisse pas dans les programmes de Français, nous pensons que son appropriation se fait au fur et à mesure avec les contenus disciplinaires. Dans tous les cas, il faudrait admettre qu'on peut enseigner-apprendre les DNL par et pour le français.

7.4. Pistes exploitables durant la transition linguistique

En méditant sur la transition linguistique en vigueur à l'École Fondamentale, on peut se demander comment elle est jugée par les élèves et par les enseignants. En effet, nous avons eu la curiosité d'entendre les avis des enseignants et des élèves de la 5e année fondamentale. Notre question est la suivante : « Quelles pistes d'amélioration peuvent être exploitées pour renforcer l'enseignement-apprentissage des DNL en français ? »

Au terme des entretiens sur les leçons de français qui peuvent faciliter l'apprentissage des DNL, nous avons recensé celle de conjugaison, du vocabulaire, de la grammaire, de l'orthographe, de l'expression et de l'étude de texte. Ces résultats correspondent aux représentations des enquêtés. Nous constatons alors que les enseignants et les élèves interrogés ont inventorié les outils de la langue (Beltrando et *al.*, 2009). Nous pensons que ces leçons identifiées peuvent constituer une base pour mobiliser petit à petit les compétences langagières des élèves en situation de communication. Dans cette optique, les auteurs d'IPAM (1993 : 173) présentent les contextes de mobilisation des compétences en français pendant l'apprentissage :

> « Le français n'est pas seulement un outil de communication mais avant tout un outil qui permettra à l'élève d'acquérir des connaissances dans tous les domaines étudiés à l'école (langue française, mathématiques, histoire, géographie, …). C'est, en effet, grâce au français que l'élève nommera les objets qui l'entourent, exprimera les relations qu'il entretient avec les objets. […] En mathématiques, par exemple, il faut amener l'enfant à décrire ce qu'il a fait, à expliquer pourquoi il l'a fait ainsi, il faut ensuite affiner ce langage, apprendre des mots dans les circonstances précises où ils sont utilisés. »

En nous inspirant des idées de Tagliante (2005 : 26), nous croyons que « ce sont ces savoirs que l'apprenant va, à son rythme, organiser, manipuler, trier, assimiler, s'approprier, de façon à pouvoir produire des énoncés ». En plus de ces explications, nous pouvons rappeler que d'après l'analyse des indicateurs linguistiques en français contenus dans les guides et dans les manuels, les résultats ont montré que l'essentiel des outils de langue sont prévus sur la progression des apprentissages. Néanmoins, les résultats des interviews et de l'observation des leçons ont prouvé que les élèves restent faibles en français. À propos du niveau bas en français, nos résultats rejoignent ceux qui avaient déjà été présentés par d'autres chercheurs. En effet, Nduwingoma et *al.* (2020 : 76) présentent un constat similaire dans l'extrait suivant :

> « Il y a des mots, des expressions et des structures syntaxiques élémentaires, qui auraient dû être maitrisés depuis longtemps, mais qui ne le sont pas encore en 5^{e} année, malgré que le français est enseigné depuis la 1re année. Le résultat est un usage quasi-exclusif du kirundi même pour des phrases couramment utilisées en classe, comme « effacez le tableau, lisez, écoutez, prenez vos livres à la page…, regardez, comment appelle-t-on…? », etc. »

Quoi qu'il en soit, la faiblesse des élèves en français ne dépend pas de l'insuffisance du contenu des outils de la langue car l'analyse des supports pédagogiques utilisés dans les trois premiers cycles a montré que le contenu du programme du Français peut aider dans les séances des DNL. La raison se trouve ailleurs. Peut-être que tous les enseignants ne sont pas conscients qu'enseigner les DNL, c'est aussi enseigner le français. En cas contraire, ils exploiteraient aussi le français des DNL et prévoiraient des activités pour renforcer les compétences linguistiques de

leurs élèves suivant les modèles proposés au quatrième chapitre du cadre théorique. Par exemple, pour le français des DNL, selon les difficultés constatées, l'enseignant pourrait proposer des activités (Fleury et *al.*, 2014) sur l'identification des consignes, sur la compréhension d'un énoncé de Mathématiques, sur la formulation des phrases-réponses, etc. Les enseignants et les élèves interrogés semblent ignorer l'importance de la compréhension orale et écrite. Ils ne les ont pas citées parmi les éléments qui facilitent l'apprentissage des DNL en français. Cette ignorance a un rapport étroit avec les résultats de l'observation des leçons. Comme rappel, nous avons constaté que certains élèves ne comprenaient pas les informations entendues ou lues en français. Nous pensons en outre que les enseignants et les élèves interviewés ont oublié que ces compétences peuvent se manifester à partir de l'étude d'un texte. Parfois, les élèves sont appelés à répondre aux questions après l'écoute d'un message qui émane de la lecture d'un texte. À ce moment, il s'agit de la compréhension orale. Quand les élèves repèrent les informations contenues dans un texte qu'ils lisent en silence, c'est la compréhension écrite. Lorsque les élèves étudient la grammaire et la conjugaison des verbes, ils acquièrent des connaissances qui les aident à communiquer non seulement dans la vie courante mais aussi pendant les séances des DNL.

En définitive, les leçons de français relevées par les enquêtés concernent les outils de la langue. Ces outils sont exploités à partir des activités de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire. Les outils de la langue servent à la communication en mobilisant les compétences de compréhension et d'expression. Même si les enquêtés les ont considérés comme des outils fondamentaux de la communication, l'expression en français reste lacunaire chez certains élèves. En nous référant à ces résultats, nous constatons que les besoins langagiers des élèves en adéquation avec les trois types de français (Le Ferrec, 2012; Ndawouo et Ndzi , 2019 ; Duverger et *al.*, 2011) ne sont pas encore pris en considération.

Au niveau des propositions des dispositifs pour améliorer la transition linguistique, nous avons noté que les enquêtés souhaitent que l'enseignement des DNL en français commence tôt et non tard. C'est la transition de sortie précoce qui a été proposé par la majorité des enquêtés. Néanmoins, les résultats de plusieurs recherches montrent que les élèves ont un niveau bas en français. Malgré cela, les DNL sont enseignées en français depuis la 5^{e} année. Nous avons donc l'impression que la proposition des enquêtés risquerait plutôt d'aggraver la situation au lieu de

l'améliorer. Certains enquêtés ont suggéré non seulement de commencer tôt l'enseignement en français, mais aussi d'introduire progressivement les DNL dans cette langue à raison d'une seule par niveau d'étude. Ainsi, le premier cycle constitué des deux premières années de scolarité serait réservé à l'enseignement en kirundi et à l'exploitation des trois types de français (Le Ferrec, 2012 ; Ndawouo et Ndzi (2019) ; Duverger et *al.*, 2011). Nous pensons que cette suggestion pourrait être efficace. Dans la même optique, nous avons suggéré l'introduction progressive des DNL en français à partir de la 4^{e} année. En plus, nous avons proposé l'application de l'alternance (Duverger, 2009 ; Duverger, 2007; Duverger et *al.*, 2011 ; Steffen, 2013) entre le français et le kirundi à partir de cette classe jusqu'au 3^{e} cycle où l'enseignement en français serait déjà exclusif.

Synthèse du septième chapitre

Au bout de ce chapitre, on peut espérer que les différents commentaires ont permis de rendre explicites les résultats de recherche sur la transition linguistique du kirundi au français. En effet, leurs ressemblances et leurs différences avec les apports des études similaires antérieures ont été mises en évidence autant de fois que c'était possible. Globalement, on savait depuis longtemps que les élèves ont un niveau bas en français et que l'enseignement des DNL était difficile dès la classe de 5e année fondamentale. Désormais, les résultats ont confirmé ces propos en mettant en exergue des indicateurs tangibles. Les résultats ont alors prouvé que la majorité des élèves de la 5e année observés comprenaient les informations entendues en français. Nous l'affirmons car nous avons constaté qu'ils levaient les mains et exécutaient les ordres donnés oralement dans cette langue. Même si des occasions étaient rares, certains élèves s'appropriaient aussi les informations écrites. Ces élèves répondaient aux questions lues et relevaient les données contenues dans les textes-supports. Néanmoins, le lexique spécifique aux DNL constituait parfois un blocage d'accès au sens dans certains énoncés. Beaucoup d'élèves avaient également du mal à s'exprimer en français tant à l'oral qu'à l'écrit. Par conséquent, ceux qui ne préféraient pas garder le silence répondaient en un seul mot, en phrases incomplètes ou courtes dépourvues d'idées personnelles. Très rares étaient les élèves qui posaient des questions en français. En cas de force majeure, les élèves s'exprimaient en kirundi pour poser des questions. Ces difficultés ont été prouvées par les résultats de l'observation et par ceux des entretiens. Les problèmes des élèves avaient en plus étaient constatés par d'autres chercheurs dans des disciplines différentes. Lors des rares travaux de groupes observés en FCH, la communication se réalisait en langue maternelle. À cause de la non-maîtrise du français, certains élèves avaient peur. Ils se cachaient derrière leurs camarades de classe, dormaient sur leurs banc-pupitres ou se mettaient à bavarder pendant la séance. Ces comportements et ces attitudes des élèves ont été notés à partir des résultats d'entretiens et d'observation des leçons. Au niveau du transfert, les résultats issus également des deux sources ont montré que la majorité des enseignants s'exprimaient soit en français et en kirundi à la fois, soit en kirundi uniquement. Ils prétendaient vouloir se faire comprendre alors que certains d'entre eux avaient eux-mêmes des lacunes d'expression en français. Les résultats de

recherche sur d'autres disciplines avaient aussi montré que l'enseignement en français n'était pas respecté. Ce qui est différent, les auteurs n'ont pas constaté, comme nous, la création à tort et à travers des mots inexistants en kirundi. De plus, certains enseignants, selon les disciplines, avaient notamment le problème de choix des stratégies, des techniques et des méthodes d'animation, du respect du timing et de vérification de l'attente des objectifs des leçons. L'essentiel de ces difficultés a été montré par les résultats de l'observation des leçons. Cependant, il existait des enseignants qui s'adaptaient par rapport au niveau de français de leurs élèves en recourant à l'apport du matériel pédagogique, à l'observation, à la contextualisation, aux exemples concrets, aux questions-relais et parfois à la traduction en kirundi sans exagération. Nous n'avons eu des résultats similaires présentés par d'autres chercheurs à propos de ces difficultés éprouvées par les enseignants en pratiques de classe en 5^{e} année fondamentale. Par ailleurs, les résultats des entretiens ont montré les propositions des enseignants et des élèves interviewés à propos de l'amélioration du dispositif de la transition linguistique en vigueur. Ils ont suggéré l'introduction des DNL en français à partir du 2^{e} cycle. Cependant, les uns ont proposé la transition linguistique progressive et d'autres l'introduction en français des DNL en même temps.

Conclusion

Notre recherche sur la transition linguistique en leçons des DNL a été un long processus. Elle avait été déclenchée par la curiosité de nous enquérir des modalités de l'enseignement-apprentissage des leçons prévues en français après quatre ans qu'elles se déroulaient en kirundi. Notre but était de comprendre comment les enseignants amènent les élèves à s'approprier les contenus des DNL en français dont la majorité n'utilise pas en situation de communication. Quatre questions ont été à l'origine d'une enquête sur le terrain. Ces dernières sont liées aux modalités d'enseignement, à celles d'apprentissage, aux indicateurs linguistiques et au dispositif d'une transition linguistique. En nous posant ces questions, nous voulions pouvoir décrire la situation qui prévaut en pratiques de classe et présenter les pistes de renforcement de la transition linguistique en vigueur. Pour arriver aux résultats escomptés, une méthodologie appropriée a été déterminée. L'approche qualitative a été privilégiée pour sa convenance à cette étude. Afin d'assurer la crédibilité des données, nous avons combiné trois techniques. Il s'agit de l'entretien semi-dirigé, de l'observation non participative et de l'analyse documentaire. Comme outils de recherche, nous avons utilisé un guide d'entretien en kirundi et en français lors des interviews et un guide d'observation durant les visites de classe. Au cours de l'analyse des données, nous avons eu recours à la méthode d'analyse de contenu. D'abord, les interviews ont été enregistrées à l'aide d'un téléphone et des notes d'observation ont été prises sur des fiches. Les enregistrements et les notes des fiches ont ensuite été saisis sur un ordinateur. Pour faciliter la saisie des interviews enregistrées, nous avons employé un logiciel VLC media Player. En vue de codifier les données, nous avons utilisé le logiciel Weft QDA. Enfin, des grilles d'analyse ont été produites pour faciliter le travail. Les données analysées avaient été collectées des entretiens avec dix-sept élèves et dix-huit enseignants de 5^{e} année et de l'observation de trente-huit séances de leçons de Mathématiques, d'EM et de FCH. Les données secondaires quant à elles ont été tirées de treize supports pédagogiques en français de la 1re à la 5^{e} année. Elles ont été traitées selon une grille d'analyse conçue dans le but de mettre en évidence la quantité des indicateurs linguistiques.

Au niveau de la structure, la thèse est composée de trois parties. Chacune d'elles est constituée de deux chapitres, à l'exception de la dernière qui en compte trois. Dans la première partie intitulée

« Contexte de la recherche », nous avons succinctement présenté le Burundi et son paysage sociolinguistique ainsi que le système d'enseignement fondamental. Les supports pédagogiques et le profil des enseignants dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale ont aussi été évoqués dans cette partie. Pour la deuxième partie dénommée « Cadre théorique, problématique et méthodologie de la recherche », nous avons développé des connaissances relatives à la transition linguistique comme le bi-plurilinguisme, les types de transition linguistique, le types d'alternance linguistique, les types de français à enseigner et les modèles d'activités pour renforcer les compétences linguistiques des élèves pendant les leçons des DNL. L'origine et l'objectif de l'enquête, les méthodes, les techniques et les outils mis en œuvre pour aboutir aux résultats ont aussi été présentées.

La troisième et dernière partie, « Analyse des données, interprétation et discussion des résultats », contient les réponses aux questions de départ. C'est un recueil de l'analyse des données, de l'interprétation et de la discussion des résultats. Comme son titre l'indique, cette partie comprend les trois aspects même si l'analyse des données n'a pas été dissociée de l'interprétation des résultats.

En combinant les trois techniques de recherche utilisées, nous pouvons alors établir le bilan des résultats à propos des quatre questions de départ en adéquation avec les objectifs que nous nous étions fixés. Il s'agissait de mettre en évidence l'expérience de l'apprentissage des DNL en français par les élèves de 5^{e} année fondamentale ; cerner les modalités de transmission des contenus des DNL en français ; analyser les indicateurs de transition linguistique contenus dans les manuels et dans les guides de français de la 1re à la 4^{e} année fondamentale en faveur des séances de leçon des DNL ; proposer des pistes exploitables dans la mise en œuvre d'une transition linguistique. Les résultats obtenus sont alors les suivants :

1. Résultats sur les modalités d'apprentissage des DNL

D'abord, les résultats des entretiens et des observations ont montré que les attitudes et les comportements récurrents des élèves en séances des DNL sont la timidité, le dérangement, le dégoût, le désintéressement et la passivité, d'un côté ; le dynamisme et le courage, de l'autre côté. Ensuite, comme difficultés majeures des élèves en séances de Mathématiques, d'EM et de FCH, les résultats ont montré l'incompréhension du discours pédagogique ou du langage de l'enseignant, le niveau insuffisant en expression, le faible niveau en lecture et en écriture, l'incompréhension des énoncés, l'incapacité à formuler des phrases-réponses et à poser des questions ainsi que le petit bagage lexical. Leurs causes sont l'inhabitude à l'emploi du français, la transition linguistique en vigueur, le niveau bas en français, l'habitude d'apprentissage en kirundi, la négligence des élèves et le discours scientifique utilisé en leçons des DNL. Pour surmonter les difficultés, les élèves ont sollicité l'enseignement bilingue et le recours à la traduction du français au kirundi. Enfin, les résultats ont montré les niveaux de mobilisation des compétences linguistiques par les élèves en séances des DNL. La majorité des élèves comprenaient les informations reçues oralement ou par écrit en français. Néanmoins, beaucoup d'entre eux ne parvenaient pas à s'exprimer oralement en continu et en interaction, d'une part et par écrit, d'autre part. À l'oral, ceux qui osaient parler ne répondaient qu'en phrases incomplètes ou en un seul mot. En expression orale en interaction, les activités appropriées étaient rares. Il n'y avait que des questions-réponses entre l'enseignant et les élèves. Ces derniers répondaient souvent en kirundi. Lors des travaux de groupes observés dans les séances de FCH, les élèves discutaient entre eux en langue maternelle.

2. Résultats sur les modalités de transmission des connaissances en DNL

Pour attirer l'attention des élèves au début des séances de Mathématiques, les résultats ont montré que la majorité des enseignants commençaient leurs leçons par un rappel des acquis antérieurs ou par la contextualisation. En EM, presque la moitié des enseignants visités commençaient leurs séances sans avoir suscité la curiosité d'apprendre. En FCH, quelques enseignants avaient recours à la motivation pour susciter l'intérêt d'apprendre tout au début des séances. En ce qui est du canal de communication, la majorité d'enseignants s'exprimaient en kirundi et en français à parts

égales. Très peu d'enseignants animaient les séances des DNL en français. Pendant les échanges entre les enseignants et leurs élèves, la technique de question-réponse était la plus utilisée par la majorité des enseignants visités. Comme stratégie de transmission des connaissances, c'est la traduction du français au kirundi qui était employée par plusieurs enseignants. S'agissant du timing, les résultats ont montré qu'il était respecté par la majorité des enseignants en séance de Mathématiques. Cependant, plusieurs enseignants ne l'épuisaient pas pendant les leçons de FCH. En ce qui est de l'objectif, son atteinte a été vérifiée par tous les enseignants en Mathématiques et par la majorité d'entre eux en EM. En séances de FCH, une minorité d'enseignants a pu vérifier l'atteinte de l'objectif. Globalement, les résultats ont montré que les enseignants avaient des difficultés. Les plus récurrentes étaient liées au choix des stratégies d'enseignement en français, au non-usage de la PAP, au choix d'activités et d'exercices d'application, à l'acceptation des réponses en phrases incomplètes et à l'exploitation du vocabulaire. La fatigue des enseignants, le manque de rendement, le non-respect du timing d'une séance, l'incompréhension de la matière par les élèves et la non-maîtrise des connaissances et /ou du français par certains enseignants ont également été nommés parmi les difficultés des enseignants. Comme cause de ces problèmes, nous avons retenu le niveau bas des élèves en français, leur inadaptation à la nouvelle langue d'apprentissage, le manque des livres de l'élève et/ou de l'enseignant, le programme vaste et la lenteur dans la prise des notes par les élèves. Pour éviter ces difficultés, les enquêtés ont proposé le recours à plusieurs exercices et activités, la diversification des stratégies pour susciter l'emploi du français, l'application de l'alternance entre le kirundi et le français, l'explication en langue maternelle, l'usage d'exemples contextualisés, l'apport du matériel pédagogique et le recours aux murs parlants.

3. Résultats sur l'analyse de la quantité des indicateurs linguistiques

Sur cet aspect, les résultats ont montré que la quantité du vocabulaire des DNL contenu dans les supports pédagogiques de Français de la 1re à la 5e année est de très loin inférieure à celui prévu dans les programmes de Mathématiques, d'EM et de FCH en 5e année. En revanche, les verbes des consignes des manuels et des guides des trois DNL ont été prévus dans les programmes de Français de la 1re à la 5e année. Les types de phrase utilisés dans les consignes et dans les énoncés

des DNL sont également repérables dans la progression des apprentissages de Français de la 1re à la 5e année.

4. Résultats sur la proposition des dispositifs pour renforcer la transition linguistique

Les enquêtés sont unanimes pour l'adaptation de la transition linguistique en vigueur. Ils ont opté pour la transition linguistique de sortie précoce (troisième chapitre). Cependant, les uns suggèrent la transition linguistique progressive. Ils proposent l'introduction progressive en français des DNL à raison d'une seule par classe de la 2e à la 5e année. Les autres recommandent l'introduction en même temps des trois DNL en français dans une classe mais avant la 5e année. En peu de mots, les résultats ont montré l'état des lieux de la gestion de la transition linguistique. Ils ont permis de mettre en évidence les forces, les faiblesses et les solutions pour améliorer la situation.

Selon les problèmes observés en séances de Mathématiques, d'EM et de FCH en passant par les souhaits des enquêtés et tenant compte du contenu du curriculum de l'enseignement fondamental, il convient d'émettre des suggestions. En plus, d'après les résultats et le contenu du cadre théorique, il faudrait :

- l'introduction de certains chapitres de Mathématiques en français à partir de la 4e année et ceux d'EM depuis la 5e année.

Dans cette classe de fin du 2e cycle, on estime qu'un minimum de compétences linguistiques aura été développé de la 1re à la 3e année. Pour cette raison, l'enseignement-apprentissage d'autres chapitres resterait en kirundi. Après concertation avec des enseignants, les concepteurs des manuels scolaires identifieraient les chapitres à exploiter en français et ceux en kirundi selon les critères présentés dans le cadre théorique avec la macro-alternance (Duverger, 2009). Par exemple, certains sujets peuvent paraître compliqués en français à un certain niveau et d'autres difficiles à exploiter en kirundi faute de concepts appropriés. Dans ce processus, tous les chapitres de Mathématiques auraient été exploités en français au bout de la 5e année et ceux d'EM à la fin de la 6e année. Avec ce procédé d'alternance linguistique, la progression des

savoirs du programme de Français tient compte des compétences à développer ultérieurement dans les DNL. L'exploitation des connaissances de français privilégie les besoins langagiers des élèves pour les entraîner à mobiliser les compétences linguistiques en toute situation de communication.

- l'enseignement-apprentissage de tout le contenu de FCH en kirundi de la 1re à la 6e année fondamentale.

Les thèmes traités en FCH sont en rapport avec la vie courante. Comme on le constate sur son programme de 5e année (BEPEP, 2010) en annexe 1, les sujets de leçon proposés sont liés au vécu quotidien des élèves burundais. Pour ce faire, il serait mieux que les séances se déroulent en kirundi. Ainsi, le nombre de disciplines en français serait réduit pendant la transition linguistique. D'un côté, les élèves encore faibles en français pourraient se sentir à l'aise en s'exprimant en langue maternelle au moins en séances de FCH et dans celles de Kirundi. De l'autre côté, on serait en train de valoriser le kirundi, sinon les élèves pourraient négliger cette langue soi-disant qu'elle n'est plus utile à un certain niveau d'études. Les élèves pourraient concentrer moins d'énergie en s'appropriant uniquement, en français, le langage et le lexique spécifique aux Mathématiques et à l'EM.

- la présence des trois types de langue dans le programme de Français des trois premiers cycles.

En vue de satisfaire aux besoins langagiers des élèves, les manuels de Français devraient contenir la langue de communication (la langue générale), celle de classe (la langue d'enseignement) et celle des DNL (la langue d'apprentissage). Ce contenu aiderait les élèves à se familiariser à la communication en français. Au cours des trois premières années de scolarité, il faudrait prévoir quelques chapitres de Français contenant des exemples concrets en rapport avec le langage et le vocabulaire de Mathématiques et d'EM. Une fois la distinction des trois types de français respectée dans les curricula, on pourrait même enseigner les DNL en kirundi sans crainte que le

lauréat ne puisse pas être compétitif avec les autres francophones du monde entier. Il pourrait facilement exploiter les manuels produits en cette langue car il aurait appris le français des DNL.

- l'invention, en kirundi, des termes scientifiques de Mathématiques, d'EM et de FCH à utiliser en pratiques de classe.

La création de ces termes en kirundi faciliterait sans nul doute la gestion de la transition linguistique. Au cours de l'alternance entre le kirundi et le français, il n'y aurait plus de mots forgés provenant de la combinaison des éléments du français et du kirundi. En séances des DNL, les enseignants et les élèves s'habitueraient progressivement à s'exprimer en kirundi en utilisant les termes consacrés. Après des années, on aurait éventuellement des phrases formulées en une seule langue. On pourrait observer cette situation lors de l'application de la méso-alternance (Duverger, 2007) développée dans le cadre théorique. Si la séquence est prévue en kirundi, la communication se déroulerait en cette langue sans introduction du français. Il en est de même que pour les séquences en français où le kirundi ne devrait pas être employé pendant les échanges.

- la validation par l'Académie-rundi et distribution dans les écoles fondamentales l'ouvrage de Lexique bilingue kirundi-français/français-kirundi à usage scolaire produit en 2015.

Comme indiqué au deuxième chapitre, un lexique-bilingue à usage scolaire a été élaboré. Il contient des mots et des expressions utilisés dans les manuels des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. Il n'a pas été distribué dans les écoles. Après sa validation par une équipe des cadres du ministère de l'éducation, il a été remis au chef du Projet Fonds de Solidarité Prioritaire. En cas de besoin, on pourrait le retrouver en consultant les responsables du BECEPF. Ces derniers en auraient gardé un exemplaire car la majorité des auteurs provenaient de ce bureau pédagogique. Puisque les supports pédagogiques sont en cours de révision depuis 2018, ce lexique pourrait être adapté ou servir d'inspiration. Il s'agit d'un travail qui prendrait du temps. Il faudrait entre autres l'intervention des spécialistes pour créer des termes scientifiques surtout à ajouter à la partie kirundi-français du lexique. Sachant que l'Académie-rundi a déjà été mise en

place, nous pensons que ses responsables seraient les mieux indiqués pour organiser cette activité.

- l'organisation, avant la généralisation, des périodes de mise en essai des approches, des nouveaux manuels de l'élève et guides de l'enseignant en vue de les adapter selon les observations des praticiens de la classe.

Pour remédier aux difficultés, l'expérimentation d'une nouvelle approche pédagogique est nécessaire. Cette expérimentation serait réalisée durant la réforme ou en cas de distribution de nouveaux manuels scolaires. Il s'agit d'un moment où les enseignants appliquent une approche et/ou emploient de nouveaux supports pédagogiques pour constater l'impact sur les résultats scolaires. Au cours de l'année, ils identifient les qualités, les lacunes, les avantages et les inconvénients. Des rapports sont régulièrement envoyés aux concepteurs des curricula et aux décideurs scolaires en passant par leurs encadreurs de proximité. De leur côté, les concepteurs organisent autant de fois que de besoin des activités de suivi-évaluation dans les écoles afin de se rendre compte d'éventuelles lacunes. Après l'expérimentation, on passe à l'adaptation et à la généralisation. Il faudrait donc respecter ces phases dans le processus de l'application du dispositif de la transition linguistique choisi.

- la nomination des maîtres-responsables des trois premiers cycles et des directeurs des Écoles Fondamentales parmi les meilleurs enseignants qualifiés et/ou expérimentés, très bien notés au moins pendant cinq ans, capables d'assurer eux-mêmes l'encadrement administratif et pédagogique dans toutes les classes des quatre cycles, c'est-à-dire de la 1re à la 9e année fondamentale.

Dans le but d'avoir des résultats escomptés, un très bon choix d'encadreurs de proximités des enseignants s'impose. Lorsque l'encadrement administratif et pédagogique des enseignants est faible, la réussite n'est pas garantie. Dans les écoles à quatre cycles, les directeurs s'occupent de l'encadrement pédagogique au 4e cycle et administratif dans tout l'établissement. Dans les trois premiers cycles, ce sont les maîtres responsables qui se chargent de l'encadrement pédagogique

pour appuyer leurs directeurs. Les visites de classe pour l'évaluation et pour le suivi-encadrement sont des moments importants. Elles favorisent l'amélioration des pratiques de classe. Ainsi, les encadreurs de proximités devraient être les plus expérimentés et les plus compétents. Ils devraient maîtriser les contenus-matières et les démarches méthodologiques de toutes les disciplines prévues. Pour plus d'efficacité, un minimum de cinq ans d'ancienneté et de cotation « très bon » serait un critère pertinent dans le choix des maîtres-responsables et des chefs d'établissements scolaires.

- l'affectation des meilleurs enseignants au début du cycle, l'organisation régulière des activités de leur suivi-encadrement et la prise de décision de le faire avancer systématiquement avec leurs élèves de la 1re année à la 6e année fondamentale.

Dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale, aucun enseignant n'est préparé pour enseigner dans une classe quelconque. En formation initiale, il a suivi le contenu-matière et les démarches méthodologiques de toutes les leçons de la 1re à la 6e année. Après des années de service, certains enseignants finissent par s'habituer à une seule classe. Il y en a d'ailleurs qui n'acceptent plus de quitter la classe dans laquelle ils ont passé plusieurs années. D'autres refusent d'enseigner dans les classes du 3e cycle (5e et 6e années) pour avoir oublié de s'exprimer en français. Plusieurs directeurs affectent les enseignants faibles au premier cycle (1re et 2e années). Pourtant, c'est la base de toute la scolarité à consolider avec les enseignants compétents. On sait que le français est une langue étrangère mais qui sert d'enseignement-apprentissage à un certain niveau scolaire. L'enseignement-apprentissage du français dans les premières classes mérite alors une attention particulière. Il permet de préparer les élèves à suivre le déroulement des leçons et à s'exprimer en toute situation de communication. Pour améliorer la situation, on pourrait affecter les meilleurs enseignants en 1re année et les laisser avancer avec leur promotion d'élèves jusqu'à la 6e année. Après six ans, les enseignants reviendraient en 1re année pour reprendre le parcours. Ainsi, la différentiation serait facile à être appliquée par les enseignants. Ce procédé implique la création des besoins selon les difficultés repérées à la correction d'une activité ou d'une évaluation. Selon les différents besoins, l'enseignant propose des activités de remédiation à chaque catégorie d'élèves. Dans ce système, il faudrait un suivi-encadrement régulier des

enseignants pour les accompagner. En cas d'inefficacité d'un enseignant, les autorités scolaires prendraient des mesures appropriées pour ne pas sacrifier toute une promotion d'élèves.

- l'organisation des formations initiale et continue des enseignants sur la didactique des DNL et sur l'alternance des langues (macro-alternance, méso-alternance, micro-alternance) en séances des DNL.

Dans l'approche en vigueur, peu d'enseignants en activité ont bénéficié de la formation sur la didactique des DNL. Ils ont besoin d'un renforcement des compétences sur l'animation des séances de leçon de Mathématiques, d'EM et de FCH. Ils doivent entre autres apprendre les stratégies d'enseignement en français, la distinction des trois types de français, la gestion de l'alternance linguistique en séances des DNL, le langage adapté à chaque DNL, le vocabulaire spécifique à chaque DNL, le choix d'activités pour familiariser les élèves aux types de français, etc. Au programme de formation initiale des enseignants des trois premiers cycles, on devrait prévoir un chapitre ou une séquence sur la didactique des DNL. En attendant la révision du programme de la formation initiale des enseignants, il faudrait élaborer un module de leur formation continue pour les aider à améliorer l'animation des leçons des DNL. Ce module pourrait être envisagé pendant la mise en œuvre de la transition linguistique progressive.

- la production des documents audio-visuels des leçons des DNL très bien dispensées en français à l'instar de celles assistées en mai 2021 à l'ECOFO Monseigneur Scheppers de Nyakabiga ou à l'ECOFO de la Fraternité de Gitega pour les exploiter avec les autres enseignants au sein des réseaux scolaires.

En plus d'autres activités prévues au sein d'un même réseau scolaire (la préparation commune de certaines leçons, les critiques des leçons observées, l'organisation d'animation pédagogique, le choix et l'administration d'évaluations communes plus la correction des copies, etc.), il est possible d'assister aux leçons des DNL enregistrées. Par exemple, on pourrait enregistrer sur des supports, CD ou autres, les meilleures leçons des DNL à faire partager aux enseignants de plusieurs écoles. Ces leçons pourraient être observées lors des animations pédagogiques dans les

réseaux scolaires. Il y aurait des échanges pour apprécier leur déroulement. Ce procédé jouerait un grand rôle. Non seulement, il renforcerait l'expression des enseignants, mais aussi il les encouragerait à bien enseigner pour servir de modèle aux autres.

- l'inspiration aux propositions, en annexe, des participants à la conférence de restitution des résultats partiels animée le 25 mars au CELAB, à l'Université du Burundi.

Au cours d'une conférence de restitution des résultats partiels de la recherche, les participants ont été répartis en trois groupes pour proposer les modalités efficaces d'introduction du kirundi et du français dans l'enseignement-apprentissage des DNL aux trois premiers cycles de l'École Fondamentale. Ces groupes étaient hétérogènes. Ils comprenaient entre autres des enseignants-chercheurs des universités du Burundi, des doctorants, des concepteurs des manuels de l'enseignement fondamental, des maîtres-responsables, des représentants des médias et des parents d'élèves. À l'issue des échanges fructueux, chacun des porte-parole des trois groupes a présenté une liste de propositions pertinentes qu'on peut consulter en annexe 6 pour plus d'amples précisions.

En définitive, nous avons pu décrire l'état des lieux de la gestion de la transition linguistique en séances de Mathématiques, d'EM et de FCH en 5^{e} année. L'aptitude, les limites et les souhaits des enseignants et des élèves ont été mis en exergue. Cependant, nous osons avouer n'avoir pas épuisé l'analyse de la problématique sur la transition du kirundi au français. Ce thème est complexe. Nous pensons tout de même avoir ouvert une piste à d'autres réflexions scientifiques et pédagogiques en vue d'enrichir la revue de la littérature existante et améliorer les leçons des DNL en français. Nous invitons donc d'autres chercheurs intéressés par le sujet à nous emboîter le pas. Par exemple, d'autres études pourraient porter sur la comparaison de l'enseignement des DNL en kirundi avec leur enseignement en français. On pourrait aussi réaliser une recherche sur l'analyse du dispositif de l'enseignement en français de la 1re année à la 6^{e} année. Il y également moyen d'entamer une étude sur la transition du kirundi au français pendant l'apprentissage des DNL par les élèves l'intérieur du pays.

Bibliographie

1. Articles, rapports et ouvrages généraux

Abousamra, M. (2010). « *Pratiques verbales de la classe de DNL et apprentissage de la langue* ». Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon - ICAR- INRP-CNRS, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. ffhal00533651

Andreani, J.-C. et Conchon, F. (2005). «Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : État de l'art en marketing» [en ligne]. *Congrès des Tendances du Marketing.*

Arneton, M. (2010). *Bilinguisme et apprentissage des mathématiques : Études à la Martinique*, [PhD Thesis], Nancy : Université Nancy II.

Beltrando, B., Avoledo, F., Beltrando, J. et Gérard, A. (2009). *L'atelier du langage 9e : Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Conjugaison*. Paris : Hatier.

Benabou, A. (1982). *Recherches sur le Swahili du Burundi : Les nominaux* [PhD Thesis]. Nice, Université de Nice.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE international.

Biedermann, A. (2014). «La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères». *Synergies Chili*, *10*, 83-91.

Bigirimana, C. (2018). «Enseignement des langues : Représentations et construction identitaire». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, *7*, 15-28.

Bissonnette, M. (2005). É*tude descriptive des consignes didactiques écrites en français langue seconde*. [PhD Thesis]. , Montréal, Université de Montréal.

Bourgaux. (1977). *Arithmétique-Calcul mental-Problèmes-Géométrie-Système métrique, 5e et 6e années* (18e édition). Bruxelles : A. De Boeck.

Brohy, C. et Gajo, L. (2008). «L'enseignement bilingue : État de situation et propositions. *Vers une didactique intégrée» [Bilingual education: situation and proposals. Towards an integrated didactics]. Conférence inter cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.*

Callamand, M. et Boulares, M. (1990). *Grammaire vivante du français : Exercices d'apprentissage 1*. Paris : Larousse.

Carol, R. (2015). «La didactique de l'enseignement bilingue : Enseignement disciplinaire et langage». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 12* (12-3), 1-12.

Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

Causa, M. (2009). « Enseignement d'une LE et d'une DNL : Mettre en place une compétence discursive dans la production écrite de niveau avancé». *Synergies Roumanie*, *4*, 179-188.

Cerquiglini, B. et Ollé, J.-M. (2008). *Dictionnaire universel*. Paris : Hachette/Edicef.

Corbière, M. et Larivière, N. (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes, 2e édition : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

Côté, D., Simard, É., Lemay, H. et St-Amand, C. (2009). *Techniques de recherche qualitative à l'aide de programmes de gestion de données (NVIVO 8© et Weft QDA).* Gatineau : ORÉGAND.

Destote-Genon, C., Morsel, M.-H. et Richou, C. (2005). *L'exercisier. Manuel d'expression française* (Seconde édition revue et corrigée avec niveaux du CECR). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Duverger, J. (2007). « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL». *Tréma, 28*, 81-88.

Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.

Duverger, J., Beacco, J. C., Causa, M., Cavilli, M., Demarrty-Warzee, J., Gajo, L. et Vigner, G. (2011). *Enseignement bilingue-Le professeur de « discipline non linguistique » -Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris : ADEB.

Fayolle, G. et Laurens, M. (2016). « Réflexions sur l'harmonisation des systèmes d'enseignement plurilingue dans la sous-région ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, *5*, 99-106.

Fleury, Y., Bouazza, Y. et Paquet, P. (2014). « La didactique du Français de scolarisation dans le cadre du cours d'Étude du milieu en DASPA». *Le Langage et l'homme, 49* (1), 69-85.

Folny, V. (2016). «Conception d'une enquête pour évaluer le niveau de français des instituteurs». *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, 393-409.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.

Gajo, L. (2007). « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : De la clarification à la conceptualisation ». *Tréma, 28*, 37-48.

Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Grosjean, F. (1993). « Le bilinguisme et le biculturalisme ». *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 19, 13-41.

Hamers, J. F. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

Hamidou, A., Mijinguini, A., Laouali, A. et Jaffarou, S. (2005). *L'enseignement bilingue au Niger. Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)*. Paris : L'Harmattan.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Hingel, A. et Kuzma, M. (2008). « Un indicateur européen des compétences linguistiques. La première enquête sur le niveau en langue étrangère des jeunes européens ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *47*, 111-118.

IPAM. (1993). *Guide pratique du maître*. Paris : EDICEF.

Laroque, A. (2013). *Historiographie et enjeux de mémoires au Burundi* [PhD Thesis]. Paris : Université Panthéon-Sorbonne-Paris I.

Le Ferrec, L. (2012). «Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines». *Le francais aujourd'hui, 1*, 37-47.

Lezouret, L. M. et Chatry-Komarek, M. (2007). *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. Paris : L'Harmattan.

Lingani, O. (2015). *Transferts d'apprentissage et domaines de connaissances dans les écoles bilingues dioula-français au Burkina Faso : Les mathématiques au primaire* [PhD Thesis], Paris : Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Lüdi, G. (1995). « Parler bilingue et traitements cognitifs ». *Intellectica*, *20* (1), 139-156.

Mangiante, J.-M. (2009). « L'articulation FOS-DNL dans les filières bilingues : Pour une méthodologie de l'exploitation du discours pédagogique de l'enseignant bilingue ». *Mélange CRAPEL*, 31,79-90

Mariro, A. (1981). *L'enseignement et la formation nationale au Burundi (Contribution à l'étude des mécanismes d'intervention d'un système scolaire moderne sur une ancienne formation sociale agro-postale)* [PhD Thesis]. Paris : Université René Descartes.

Maurer, B. (2010). « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. Réponse à Daniel Coste». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *7* (7-1), 1-9.

Mauss, M. (1968). « L'expression obligatoire des sentiments ». *Essais de sociologie*, 81-88.

Mazunya, M. (1989). *La Dimension interculturelle de l'enseignementapprentissage du français au Burundi : Évolution et perspectives* [PhD Thesis]. Nancy : Université de Nancy 2.

Mazunya, M. et Habonimana, A. (2010). *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : Cas du Burundi, résumé institutionnel d'étude pays* [Rapport LASCOLAF]. ELAN-Afrique. Bujumbura : Agence universitaire de la Francophonie. En ligne. < https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/rapport_lascolaf_cas_burundi.pdf> (consulté le 10 février 2022 à 10h 29min 14 sec.)

Mimche, H. (2012). *Approches qualitatives des faits de population (Collecte et analyse des données qualitatives), Syllabus du cours, Institut de Formation et de Recherche Démographiques- Année académique 2012-2013*. Yaoundé : Université de Yaoundé II. Non publié.

Moe, E., Härmälä, M., Pascoal, J., Kristmanson, P. L. et Ramoniené, M. (2015). *Des compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis. Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/éducation civique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Monney, H. R. L. (2022). « Enseigner la bi-grammaire akye/français ». *Collection Recherches et Regards d'Afrique*, Vol. 1 n° 1, 507-525.

Moore, D. (2001). «Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques», in Moore D. coord. *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles données et méthodes,* Paris : Didier, 9-22

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*, 2e édition entièrement refondue. Paris : P.U.F.

Mukuri, M., Nduwayo, J.-M. et Bugwabari, N. (2017). *Un demi-siècle d'histoire du Burundi. À Émile Mworoha, un pionnier d'histoire africaine*. Paris : Éditions Kartala.

Ndawouo, M. F. et Ndzi, B. N. (2019). « Pour un meilleur enseignement des Disciplines Non Linguistiques dans l'enseignement bilingue au Cameroun ». *Action Didactique (*Revue internationale de didactique du français), 104-124

Ndimurukundo, N. B. (1986). *L'éducation de base au Burundi : École primaire et école Yaga Mukama, 1898-1973, structures, fonctionnement et impact social* [PhD Thesis]. Paris : Université René Descartes.

Nduwingoma, P., Ntwari, I. et Ntahonkiriye, M. (2020). *Evaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi*. Bujumbura : Université du Burundi, Institut de Pédagogie Appliquée.

Ngamassu, D. (2005). « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun ». *Corela. Cognition, représentation, langage*, 3-1.

Niyongabo, J. (2005). *Forum pour le renforcement de la société civile-FORSC. Etude sur la Problématique de l'Education au Burundi*. Non publié.

Nocus, I., Guimard, P. et Florin, A. (2017). « Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone ». *Recherches en éducation*, *29*,148-173.

Noyau, C. (2007). « L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : Les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe ». *Tréma, 28,* 49-61.

Noyau, C. (2014a). « Répertoire bi-plurilingue », in ELAN (dir.) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école,* Paris : Ed. des Archives Contemporaines, 171-174.

Noyau, C. (2014b). « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme », in ELAN (dir.) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école,* Paris : Ed. des Archives Contemporaines, 55-82.

Ntahonkiriye, M. (1999). « Alternance de langues et conflit linguistique : Analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi ». *Revue québécoise de linguistique, 27* (1), 89-106.

Ntakimazi, P. (2001). *Table ronde sur l'éducation au Burundi. Rapport sur les salaires et les conditions de travail des enseignants des écoles primaires et secondaires au Burundi*. Bujumbura. En ligne. < ttps://repositories.lib.utexas.edu/bitshtream/handle/2152/5006/2217.pdf > (consulté le 16 janvier 2023 à 9h 09 min 59 sec.).

Ntiranyibagira, C. (2019). « La dynamique diglossique à Bujumbura : Analyse de quelques représentations ». *Revista Odisseia, 4*(1), 90-106.

Ntwari, I. (2018). *Connaissances professionnelles mobilisées et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum de mathématiques au 4ème cycle de l'École Fondamentale au Burundi (Élèves de 12 à 15 ans).* [Thesis]. Lyon, Université de Lyon. http://www.theses.fr/2018LYSE2139

Ogavu, T. (2016). « Complémentarité des langues et/ou prédominance de l'anglais ? » *Synergies Afrique des Grands Lacs, 5*, 27-35.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Bruylant Academia.

Orivel, S. (2016). « Méthodologie du multilinguisme : Choix organisationnels et implications didactiques». *Synergies Afrique des Grands Lacs, 5*, 77-86.

Ouane, A. et Glanz, C. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue [ressource électronique] : Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Hambourg : Institut de l'Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188643

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pontier, M. (2014). « Télétravail indépendant ou télétravail salarié : Quelles modalités de contrôle et quel degré d'autonomie ». *La revue des sciences de gestion*, 1, 31-39.

Quartapelle, F. (2012). « La communication en langue étrangère dans la leçon de DNL (discipline non linguistique) ». *Synergies Italie*, 8, 161-173.

Robbes, E. (2009). *Outils pour le français au lycée*, Volume 1, Paris : CRDP de Basse-Normandie.

Rougeaux, M., Rekik, M., Kechadi, L., Candau, C., Tijus, C. et Lot, N. (2015). *Livrable 4.1 : Livre blanc sur l'état de l'art des solutions d'accessibilité dans les payes*. En ligne. <www.media4dplayer.com > (consulté le 18/10/2021 à 10h34min 59 sec.).

Roux, P.-Y. (2019, juin 18). *Activités pédagogiques-DNL Géographie* [Https://liseo.france-education-international.fr/]. En ligne. <https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=45676> (consulté le 04/06/2021 à 16h 08min 51sec).

Rurihose, F. (2001). Système éducatif burundais : Crise, tâtonnements et incohérences, étude commandée par l'Observatoire de l'Action Gouvernementale. Non publié.

Saydi, T. (2015). «L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative». *Synergies Turquie,* 8, *13-28*.

Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique*. Unesco.

Simbagoye, A. et Sow-Barry, A. (1997). «Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : Les cas du Burundi et de la Guinée». *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 665-682.

Simović, V. (2020). «Les compétences langagières des professeurs de DNL dans les sections bilingues francophones en Serbie». *Philologia Mediana, 12* (12), 367-379.

Sinabajije, W. (2010). *Étude de l'impact des formations du B.E.R. en méthodologie du Français Langue Etrangère : Cas de l'Inspection Communale de Kanyosha*. (Mémoire défendu publiquement pour obtention du grade de Mastère en Didactique du Français). Bujumbura : Université du Burundi. Non publié.

Sinabajije, W. et Bigirimana, C. (2022). «Indicateurs pour l'apprentissage des Disciplines Non Linguistiques (DNL) en français». *Paradigmes*, V (01), 45-60.

Sinabajije, W. et Bento, M. (2022). «Status Report on the Teaching of Non-Linguistic Subjects in French at Fundamental School in Burundi». *Applied Mathematical Sciences*, 16 (12), 611-622.

Sinabajije, W. et Bento, M. (2023). Language Skills of 5th Grade Pupils in Burundi During the Learning of Mathematics in French : Linguistic and Gestural Indices. *Applied Mathematical Sciences*, *17* (3), 129-136.

Slaoui, H. (1986). *Problèmes de transition de langues posés par le discours bilingue arabe-marocain-français* [PhD Thesis]. Paris : Université de Paris 7.

Sow, Z. (2004). *Les langues nationales dans l'enseignement de base 1 au Niger* [PhD Thesis]. Paris, Université de Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Steffen, G. (2013). «Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire». *Bulletin* suisse de linguistique appliquée, *Numéro spécial*, 171-186.

Steffen, G. et Freytag Lauer, A. (2021). «Ilots bilingues et méso-alternance. Une approche plurilingue des DNL». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *18*. [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/9853 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.9853

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : Clé internationale.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : Clé internationale.

Thévenet, S., Garioud, A. et Pitot, N. (1986). *Mathématiques CE 1*. Paris : Bordas.

UNESCO. (2010). *Données mondiales de l'éducation*. BIE En ligne.
<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Burundi.pdf > (consulté le 16 janvier 2023 à 8h16min)

UNESCO. (2018). *La question enseignante au Burundi. Mise à jour de l'éducation de 2012 orientée par l'Agenda 2030*. Addis-Abeba : UNESCO-IICBA. En ligne. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366470 > (consulté le 27 juillet 2022 à 17h 15min 38 sec.)

UNESCO et République du Burundi. (2021). *Burundi. Analyse du secteur de l'éducation. Le système éducatif burundais : Enjeux et défis pour accélérer la production du capital humain et soutenir la croissance économique*. Unesco, Institut International de planification de l'éducation.

Dakar : Unesco, Institut International de planification de l'éducation. En ligne. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379789/PDF/379789fre.pdf.multi> (consulté le 10 août 2022 à 10h45min 20 sec)

Zakhartchouk, J.-M. (2000). « Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22 (1), 61-81.

Zakhartchouk, J.-M. (2004). « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes ». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 71-80.

2. Manuels, guides et documents officiels

BEPEP. (2010). *Formation Civique et Humaine, Livre de l'élève, 5^{e} et 6^{e} années*.

BER. (2002). *Étude du Milieu : Fichier intégré, Fichier du maître, 5^{e} année*.

BER. (s.d.a). *Calcul, Fichier du maître I, 5^{e} année*.

BER. (s.d.b). *Calcul, Fichier du maître II, 5^{e} année*.

ELAN. (2013). *Guide de l'enseignant à l'approche bi-plurilingue*. Non publié.

http://www. ifadem-burundi.org. (2011). *Renforcer l'enseignement du français par et pour les Mathématiques* (New Design House).

République du Burundi. (1999). *Dossier de certification pour la formation des enseignants sans qualification pédagogique*. Non publié.

République du Burundi. (2005). *Pour apprendre le français 6^{e}, Livre du maître*. RPP.

République du Burundi. (2008). *Le Curriculum de l'école primaire et la pédagogie active et participative*. Non publié.

République du Burundi. (2010). *Troisième recensement général de la population et de l'habitat de 2008*.

République du Burundi. (2011). *Guide pratique pour la formation IFADEM*. New Design House. En ligne. < https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Burundi-guide-pratique-formation-IFADEM.pdf > (consulté le 24 août 2022 à 11h 51 min 32 sec.)

République du Burundi. (2012a). *Livret 1. Formation initiale de l'enseignant-e. Renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques à l'écrit et à l'oral*. New Design House. En ligne.

< https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/burundi-formation-initiale-renforcer-competences-methodologiques-linguistiques.pdf > (consulté le 21 janvier 2022 à 13h 00 min 46sec)

République du Burundi. (2012b). *Module intégré de formation des acteurs de la communauté d'apprentissage, un modèle École Amie de l'Enfant au Burundi*. Non publié.

République du Burundi. (2017). *Module de Formation des directeurs d'écoles fondamentales sur le leadership pédagogique*. Non publié.

République du Burundi. (2018). *Constitution de la République du Burundi*. En ligne. < http://www.presidence.gov.bi/wp-content/uploads/2018/07/constitution-promulguee-le-7-juin-2018.pdf > (consulté le 9 septembre 2021 à 9h 31 min 45 sec.)

République du Burundi. (2019). *Module de formation des formateurs, des directeurs et des enseignants à l'utilisation des manuels et des guides de 1re année fondamentale*. Non publié.

République du Burundi. (2021). *Observation des pratiques pédagogiques pour l'enseignement du/en français dans les classes du troisième cycle du fondamental (rapport général).*

République du Burundi, MEBSEMFPA. (2010). *Formation Civique et Humaine, Livre de l'élève 5e et 6e années*.

République du Burundi, MEBSEMFPA. (2011). *Renforcer l'enseignement/apprentissage du français par et pour les mathématiques*. New Design House. En ligne. <https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Burundi-Livret5 Didactique_du_francais_par_pour_les_mathematiques_2012.pdf> (consulté le 18 mars 2021 à 12h 1 min 37 sec.)

République du Burundi. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2015). *Curriculum de l'Enseignement Fondamental*.

République du Burundi et UNICEF. (2008). *Module 1. Le curriculum de l'École Primaire et la Pédagogie Active et Participative*. Non publié.

République du Burundi et UNICEF. (2012). *Module unique de formation des acteurs de la communauté d'apprentissage, un modèle École Amie de l'Enfant au Burundi*. Non publié.

Table des matières

Dédicace i
Résumé iv
Abstract v
Incâmaké vi
Sigles et abréviations utilisés vii
Sommaire ..... **x**
Introduction x
Partie 1. Contexte de la recherche 8
Chapitre 1. Évolution de l'enseignement de base au Burundi 8
1.1. Présentation du Burundi et de son paysage sociolinguistique 8
1.2. Présentation du système scolaire formel de base au Burundi 11
1.3. Contenu des disciplines faisant objet de la recherche 18
1.3.1. Progression des apprentissages de Français des trois premiers cycles 19
1.3.2. Progression des Disciplines Non Linguistiques en 5e année 26
1.4. Historique et statuts des langues de l'École Fondamentale 27
1.4.1. Langues enseignées 27
1.4.1.1. Kirundi 27
1.4.1.2. Français 28
1.4.1.3. Anglais 29
1.4.1.4. Kiswahili 30
1.4.2. Langues d'enseignement 31
Synthèse du premier chapitre 34
Chapitre 2. Supports pédagogiques et profil des enseignants des trois premiers cycles de l'Enseignement Fondamental 37
2.1. Gestion des supports pédagogiques de la 1re à la 6e année 37
2.1.1. Supports pédagogiques disponibles 37
2.1.1.1. Bi-grammaire kirundi-français à usage scolaire 42
2.1.1.2. Livrets IFADEM 44
2.1.1.3. Livrets de lecture-écriture selon l'approche ELAN 47

2.1.1.4. Lexique bilingue à usage scolaire 52
2.1.2. Volume horaire des langues et des DNL aux trois premiers cycles 53
2.2. Profil des enseignants des trois premiers cycles 61
2.2.1. Formation initiale des enseignants 61
2.2.2. Formation qualifiante des enseignants 65
2.2.3. Formation continue des enseignants 72
2.2.3.1. Formations continues sur les nouveaux manuels des trois premiers cycles 74
2.2.3.2. Formations continues dans le cadre du projet École, Amie des Enfants *78*
2.2.3.3. Formations continues dans les réseaux scolaires *84*
2.2.3.4. Formations continues à travers la Radio Nderagakura *87*
Synthèse du deuxième chapitre **91**
Partie 2. Cadre théorique, problématique et méthodologie de la recherche **93**
Chapitre 3. Quelques considérations théoriques **93**
3.1. Bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme 94
3.1.1. Différents dispositifs bilingues 99
3.1.2. Enseignement dans les classes bilingues /plurilingues 100
3.1.3. Besoins langagiers des élèves engagés dans un dispositif bilingue 103
3.2. Quel français enseigner ? 104
3.2.1. Français de la communication 104
3.2.2. Français de classe 106
3.2.3. Français des DNL 108
3.3. Transition linguistique 111
3.3.1. Qu'entendre par transition linguistique ? 111
3.3.2. Types de transition linguistique 112
3.3.3. Alternance linguistique 114
3.4. Activités pédagogiques-types 122
3.4.1. Activités pour le français de communication 123
3.4.2. Activités pour le français de la classe 126
3.4.3. Activités pour le français des disciplines non linguistiques 132
3.4.4. Activités bilingues 140
3.5. Conditions de réussite de la transition linguistique 145
3.5.1. Contenu et activités pour le programme de français 145

3.5.2. Pratiques pédagogiques à promouvoir en transition linguistique....146
3.5.3. Profil de sortie attendu des élèves....148
3.5.4. Formation des enseignants....148
3.5.5. Principes pour l'évaluation....149
Synthèse du troisième chapitre....151
Chapitre 4. Problématique et méthodologie de la recherche....154
4.1. Problématique de la recherche....154
4.1.1. Contexte du problème....154
4.1.2. Questions de recherche....155
4.1.3. Objectifs de la recherche....156
4.2. Méthode de la recherche....157
4.3. Techniques et corpus de la recherche....158
4.3.1. Observation....158
4.3.2. Entretiens....159
4.3.3. Recherche documentaire....161
4.3.4. Corpus et profil des enquêtés....162
4.4. Outils utilisés pour collecter les données....168
4.4.1. Guides d'entretien....168
4.4.2. Guide d'observation des leçons....169
4.5. Déroulement de la collecte des données....169
4.6. Procédure employée pendant l'analyse des données....173
4.6.1. Procédure d'analyse des données d'entretien....174
4.6.2. Procédure d'analyse des données d'observation des leçons....177
4.6.3. Procédure d'analyse des données secondaires....179
Synthèse du quatrième chapitre....180
Partie 3. Analyse des données, interprétation et discussion des résultats....182
Chapitre 5. Témoignages sur l'enseignement et l'apprentissage des DNL en 5e année....182
5.1. Modalités d'apprentissage des DNL....183
5.1.1. Appréciation des séances de leçon des DNL....183
5.1.2. Attitudes et comportements des élèves en leçons des DNL....184
5.1.2.1. Peur des élèves en séances des DNL....185
5.1.2.2. Dérangements des élèves en séances des DNL....187

5.1.2.3. Désintéressement des élèves en séances des DNL....188
5.1.2.4. Passivité des élèves en leçons des DNL....190
5.1.2.5. Dynamisme des élèves en leçons des DNL....191
5.1.2.6. Interactions en séances des DNL en français....193
5.1.3. Difficultés des élèves en séances des DNL....199
5.1.4. Appréciation des résultats d'évaluation des DNL entre la 4e et la 5e année....203
5.1.5. Causes des difficultés d'apprentissage des DNL et solutions proposées....206
5.2. Modalités de l'enseignement des DNL....210
5.2.1. Difficultés éprouvées par les enseignants en séances des DNL....210
5.2.1.1. Effort et fatigue....210
5.2.1.2. Incapacité de se faire comprendre....211
5.2.1.3. Manque de rendement....212
5.2.1.4. Non maîtrise des connaissances et/ou du français....212
5.2.2. Origines des difficultés de transfert des connaissances en DNL....213
5.2.2.1. Niveau bas des élèves en français....213
5.2.2.2. Inadaptation à la nouvelle langue d'apprentissage....214
5.2.2.3. Manque ou insuffisance des manuels et/ou des guides....215
5.2.2.4. Programme vaste....216
5.2.2.5. Lenteur dans la prise de notes....216
5.2.3. Leçons des DNL jugées les plus difficiles à faire comprendre aux élèves....217
5.2.3.1. Leçons de Mathématiques....217
5.2.3.2. Leçons d'Étude du Milieu....218
5.2.3.3. Leçons de Formation Civique et Humaine....219
5.2.4. Solutions pour surmonter les difficultés en séances des DNL....220
5.2.4.1. Recours à plusieurs exercices et activités....220
5.2.4.2. Diversification des stratégies incitant à l'emploi du français....221
5.2.4.3. Enseignement en kirundi et en français....221
5.2.4.4. Recours à la traduction du français au kirundi....222
5.2.4.5. Explication en kirundi....222
5.2.4.6. Usage d'exemples en contextes, apport du matériel pédagogique et recours aux murs parlants....223

5.3. Gestion du français en leçons des DNL aux trois premiers cycles de l'enseignement fondamental....224
5.3.1. Appréciations de l'emploi du français dans les leçons des DNL....224
5.3.2. Leçons de français jugées utiles pour l'apprentissage des DNL....225
5.3.2.1. Conjugaison....225
5.3.2.2. Vocabulaire....226
5.3.2.3. Grammaire....227
5.3.2.4. Orthographe....227
5.3.2.6. Étude de texte....228
5.3.3. Appréciation du dispositif de la transition linguistique en vigueur....230
5.3.4. Dispositifs proposés pour renforcer la transition linguistique en vigueur....231
5.3.4.1. Transition linguistique progressive....233
5.3.4.2. Transition linguistique directe....233
Synthèse du cinquième chapitre....235
Chapitre 6. Indicateurs linguistiques et pratiques de classe....239
6.1. Indicateurs linguistiques des supports pédagogiques....239
6.1.1. Indicateurs issus des livres de Français de la 1re à la 5e année....239
6.1.1.1. Vocabulaire de Mathématiques....240
6.1.1.2. Vocabulaire d'Étude du Milieu....241
6.1.1.3. Vocabulaire de Formation Civique et Humaine....242
6.1.1.4. Modes et temps des verbes....242
6.1.1.5. Types de phrase contenus dans les livres de français de la 1re à la 5e....243
6.1.2. Indicateurs linguistiques des programmes des DNL en 5e année....243
6.1.2.1. Vocabulaire de Mathématiques....244
6.1.2.2. Vocabulaire d'Étude du Milieu....245
6.1.2.3. Vocabulaire de Formation Civique et Humaine....248
6.1.2.4. Modes et temps des verbes relevés des consignes des manuels des DNL....248
6.1.2.5. Types de phrase relevés des consignes des manuels des DNL....250
6.2. Observation des leçons des DNL....255
6.2.1. Activités de l'élève en pratiques de classe....255
6.2.1.1. Compréhension orale....255
6.2.1.2. Expression orale en continu....257

6.2.1.3. Expression orale en interaction *259*
6.2.1.4. Compréhension écrite *260*
6.2.1.5. Expression écrite *262*
6.2.1.6. Manifestations d'intérêt d'apprendre *262*
6.2.2. Attitudes de l'enseignant durant l'animation des leçons des DNL 264
6.2.2.1. Manières d'attirer l'attention des élèves *264*
6.2.2.2. Langue(s) utilisée(s) par les enseignants en séance de classe *265*
6.2.2.3. Gestion de la prise de parole *268*
6.2.2.4. Stratégies de transmission des connaissances *269*
6.2.2.5. Gestion du temps *270*
6.2.2.6. Évaluation de l'objectif de la leçon *271*
6.2.2.7. Difficultés des enseignants pendant l'animation des séances en DNL *271*
Synthèse du sixième chapitre 273
Chapitre 7. Discussion des résultats de la recherche 276
7.1. Modalités d'apprentissage des DNL suite au passage de l'enseignement en kirundi au français 276
7.1.1. Comportements et attitudes des élèves en séances de leçon des DNL 276
7.1.2. Mobilisation des compétences linguistiques par les élèves 279
7.2. Modalités d'enseignement des DNL en 5e année 285
7.2.1. Activités des enseignants en séances des DNL 286
7.2.2. Difficultés de l'enseignement des DNL 294
7.3. Niveau des indicateurs fondamentaux de la transition linguistique dans les manuels et dans les guides de Français 299
7.4. Pistes exploitables durant la transition linguistique 302
Synthèse du septième chapitre 306
Conclusion 308
Bibliographie 319
1. Articles, rapports et ouvrages généraux 319
2. Manuels, guides et documents officiels 327
Table des matières 329
Liste des tableaux 336
Liste des figures 337

Annexes 338

1. Contenus des disciplines de Mathématiques, d'EM et de FCH de la 5e année fondamentale 338

2. Guide d'entretien en français avec les enseignants de 5e année fondamentale 344

3. Guide d'entretien en français avec les élèves de la 5e année fondamentale 345

4. Guides d'entretien avec les enseignants et les élèves de 5e année en kirundi 347

5. Fiche d'observation des leçons de Mathématiques, d'EM et de FCH en 5e année fondamentale 352

6. Suggestions des participants à la conférence du 25 mars 2022 pour améliorer le dispositif de transition linguistique 354

7. Attestation de recherche délivrée par le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université du Burundi 357

8. Autorisation d'accès dans les écoles délivrée par le Directeur Général des Curricula et de l'Innovation Pédagogique 358

Liste des tableaux

Tableau 1. Savoirs et compétences en français en cours de révision dans les 3 premiers cycles ..24
Tableau 2. Volume horaire hebdomadaire des apprentissages du 1e cycle en mars 1973 53
Tableau 3. Volume horaire hebdomadaire des apprentissages du 2e cycle en mars 1973.....54
Tableau 4. Volume horaire hebdomadaire des apprentissages du 3e cycle en mars 1973.....55
Tableau 5. Volume horaire hebdomadaire des disciplines d'enseignement durant la double vacation 56
Tableau 6. Volume horaire hebdomadaire des apprentissages de 1993 à 2006.....57
Tableau 7. Volume horaire hebdomadaire des séances de leçon des trois premiers cycles selon le curriculum de 2015.....58
Tableau 8. Volume horaire bihebdomadaire des séances de leçon en 3e année.....60
Tableau 9. Historique de la formation initiale des enseignants de la 1re à la 6e année fondamentale 63
Tableau 10. Proportion des enseignants qualifiés des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental.....65
Tableau 11. Proportion des enseignants sans qualification pédagogique des trois premiers cycles du fondamental.....66
Tableau 12. Horaire hebdomadaire type 67
Tableau 13. Programmation des émissions scolaires sur une année de formation 70
Tableau 14. Programmation des thèmes pour les journées d'animation pédagogique 71
Tableau 15. Caractéristique des enseignants interviewés et des classes visitées 167
Tableau 16. Thèmes pour les guides d'entretien 168
Tableau 17. Grille d'analyse des entretiens avec les enseignants.....175
Tableau 18. Grille d'analyse des entretiens avec les élèves 176
Tableau 19. Grille d'analyse des notes d'observation des leçons 178
Tableau 20. Grille d'analyse des données secondaires.....179
Tableau 21. Types de transition linguistiques proposés par les enquêtés 232
Tableau 22. Mots de Mathématiques contenus dans le programme de Français 240
Tableau 23. Mots d'EM contenus dans le programme de Français.....241
Tableau 24. Mots de Formation Civique et Humaine contenus dans le programme de Français 242
Tableau 25. Modes et temps des verbes contenus dans les programmes de Français de la 1re à la 5e année 242
Tableau 26. Concepts de mathématiques extraits du programme de Mathématiques de la classe de 5e année.....244
Tableau 27. Concepts d'étude du milieu inventoriés du programme d'Étude du Milieu en classe de 5e année.....245
Tableau 28. Concepts de formation civique et humaine extraits du programme de Formation Civique et Humaine en classe de 5e année 248

Tableau 29. Modes et temps des verbes des consignes relevés des manuels de Mathématiques, d'EM et de FCH de la 5e année 249
Tableau 30. Types de phrase des consignes contenus dans les manuels de Mathématiques, d'EM et de FCH pour la 5e année 250
Tableau 31. Bilan sur l'inventaire des indicateurs linguistiques des supports pédagogiques 250
Tableau 32. Indicateurs de compréhension orale en leçons de Mathématiques 256
Tableau 33. Indicateurs de compréhension orale en leçons d'EM 256
Tableau 34. Indicateurs de compréhension orale en leçons de FCH 257
Tableau 35. Indicateurs en expression orale en continu en leçon de Mathématiques 258
Tableau 36. Indicateurs en expression orale en continu en leçon d'EM 258
Tableau 37. Indicateurs en expression orale en continu en leçon de FCH 258
Tableau 38. Indicateurs de compréhension écrite en Mathématiques 260
Tableau 39. Indicateurs de compréhension écrite en EM 260
Tableau 40. Indicateurs de compréhension écrite en FCH 261
Tableau 41. Procédés utilisés pour attirer l'attention au début d'une séance de Mathématique 264
Tableau 42. Procédés utilisés pour attirer l'attention au début d'une séance d'EM 264
Tableau 43. Procédés utilisés pour attirer l'attention au début d'une séance de FCH 265
Tableau 44. Langue(s) utilisée(s) par l'enseignant en leçon de Mathématiques 266
Tableau 45. Langue(s) utilisée(s) par l'enseignant en leçon d'EM 266
Tableau 46. Langues(s) utilisée(s) par l'enseignant en leçon de FCH 266
Tableau 47. Stratégies employées pour amener les élèves aux contenus des DNL 269
Tableau 48. Gestion du timing en leçons de Mathématiques 270
Tableau 49. Gestion du timing en leçons d'EM et de FCH 270
Tableau 50. Vérification de l'atteinte de l'objectif pédagogique 271
Tableau 51. Principales difficultés relevées en séances de Mathématiques 271
Tableau 52. Principales difficultés relevées en séances d'EM 272
Tableau 53. Principales difficultés relevées en séances de FCH 272

Liste des figures

Figure 1. Un exemple de boulier compteur 41
Figure 2. Carte d'Europe 139
Figure 3. Quantité du vocabulaire spécifique inventorié des livres de Français et des DNL 251
Figure 4. Modes et temps des livres de Français et ceux des énoncés et consignes des DNL 252
Figure 5. Types de phrases des livres de Français et ceux des énoncés et consignes des DNL 254
Figure 6. Partage de prise de parole en séances des DNL 268

Annexes

1. Contenus des disciplines de Mathématiques, d'EM et de FCH de la 5e année fondamentale

Selon le livre de Mathématiques 5e (BER, s.d.a ; BER, s.d.b), le contenu est le suivant :

Chapitre 1. La numération

1. Les nombres entiers
2. Les nombres décimaux
3. Caractères de divisibilité
4. Preuve par 9
5. Les puissances
6. Les nombres premiers
7. Les facteurs d'un nombre
8. Les diviseurs communs (P.G.C.D.)
9. Recherche du P.P.C.M.
10. Écriture, lecture, recherche d'une fraction
11. Lien entre la notion de fraction et les opérations de multiplication et de division
12. Fractions décimales et nombres décimaux
13. Simplification des fractions
14. Réduction des fractions au même dénominateur
15. Comparaison des fractions

Chapitre 2. Les opérations

1. Calcul mental
2. Calcul écrit horizontal (rapide)
3. Calcul vertical : addition et soustraction
4. Calcul vertical : multiplication et division
5. Addition et soustraction de fractions
6. Fraction d'un nombre

7. Multiplication d'une fraction par un nombre naturel
8. Division d'une fraction par un nombre naturel

Chapitre 3. Mesures

1. Révisions
2. Mesure des angles
3. Volume d'un solide
4. Volume-capacité-poids

Chapitre 4. Formes géométriques

1. Révision : Les angles ; la bissectrice d'un angle
2. Droites parallèles
3. Quadrilatères a côtés parallèles
4. Le triangle
5. Mesure de surface
6. Le trapèze
7. Le cercle
8. Les arcs
9. Le secteur
10. Cube et parallélépipède rectangle

Chapitre 5. Problèmes

1. Problèmes sur la règle de trois
2. Problèmes sur les partages
3. Problèmes sur les intervalles
4. Problèmes de type économique

La matière contenue dans le livre d'*Étude du Milieu* (BER, 2002) en 5^{e} année est la suivante :

Thème 1. Notre corps

Leçon 1. La respiration

Leçon 2. Les maladies de l'appareil respiratoire

Leçon 3. Le tabagisme en tant que fléau social

Leçon 4. L'appareil digestif

Leçon 5. Les maladies de l'appareil digestif

Leçon 6. Les maladies de carence nutritionnelle

Leçon 7. Notre corps élimine les déchets

Leçon 8. Notions de base de puériculture

Leçon 9. Technologie des textiles

Leçon 10. L'habitat

Leçon 11. Le budget familial

Thème 2. Les plantes

Leçon 1. Les parties d'une plante

Leçon 2. La fleur

Leçon 3. Les fruits et les graines

Leçon 4. La conservation des sols

Leçon 5. Les opérations culturales

Leçon 6. Les principales cultures du Burundi

Leçon 7. Les cultures industrielles

Leçon 8. Le boisement

Thème 3. Les animaux

Leçon 1. Adaptation des animaux à leur milieu de vie

Leçon 2. Adaptation des animaux à leur genre de nourriture

Leçon 3. Adaptation des vertébrés à leur mode de déplacement

Leçon 4. Système de défense des animaux

Leçon 5. La reproduction chez les animaux

Thème 4. Géographie de l'Afrique

Leçon 1. Le continent africain

Leçon 2. Les grandes lignes du relief de l'Afrique

Leçon 3. Les grands fleuves et lacs de l'Afrique

Leçon 4. Les zones climatiques, végétation et faune de l'Afrique

Leçon 5. Les ressources agricoles de l'Afrique

Leçon 6. Les problèmes de sécheresse en Afrique

Leçon 7. La répartition de la population en Afrique

Leçon 8. Transport et communication en Afrique

Leçon 9. La Communauté Économique des Pays des Grands Lacs et les pays voisins de l'Afrique de l'Est

Thème 5. Quelques aspects de l'Histoire du Burundi

Leçon 1. La datation des événements

Leçon 2. Les anciennes structures administratives et politiques de la monarchie traditionnelle

Leçon 3. Quelques grands monarques du Burundi

Leçon 4. Le système judiciaire du Burundi précolonial et l'institution « ukwatirwa »

Leçon 5. Le système économique du Burundi précolonial : la production et les outils fabriqués

Leçon 6. Le système économique du Burundi précolonial : les échanges intérieurs et extérieurs

Leçon 7. La pénétration européenne au Burundi

Leçon 8. Le Burundi à l'époque de la colonisation allemande : administration

Leçon 9. Le Burundi à l'époque de la colonisation allemande : réalisations économiques

Leçon 10. Le Burundi à l'époque de la colonisation belge : administration

Leçon 11. Le Burundi à l'époque de la colonisation belge : les transformations économiques

Leçon 12. Les aspects négatifs de la colonisation et la lutte pour l'indépendance

Leçon 13. La monarchie constitutionnelle

Leçon 14. La République

Leçon 15. Les symboles de l'Etat

Leçon 16. Les associations nationales de défense et de promotion des droits de l'homme

La matière pour la *Formation Civique et Humaine* (BEPEP, 2010) en 5^{e} année est la suivante :

Thème 1. La connaissance de soi et des autres

Activité 1. Conscience de soi

Activité 2. Acceptation de soi

Activité 3. Confiance en soi

Activité 4. Relations et amitiés

Activité 5. Acceptation mutuelle

Situations d'intégration. Eléments de réponse

Thème 2. Les valeurs humaines

Activité 6. Obéissance

Activité 7. Respect de l'autre

Situations d'intégration. Éléments de réponse

Thème 3. Les droits de la personne humaine

Activité 8. Les droits fondamentaux de l'enfant

Activité 9. Les devoirs de l'enfant

Activité 10. Structures et association de défense des droits de l'enfant

Situations d'intégration. Éléments de réponse

Thème 4. La sexualité et santé de la reproduction

Activité 11. Puberté

Activité 12. Quelques informations sur la sexualité

Activité 13. Les généralités sur le VIH

Activité 14. Les modes de contamination au VIH et IST

Activité 15. Les moyens de prévention du VIH/SIDA

Situations d'intégration. Éléments de réponse

Thème 5. L'éducation à la paix

Activité 16. Notion de paix

Activité 17. Paix et développement

Situations d'intégration. Éléments de réponse

Thème 6. L'éducation à l'environnement

Activité 18. Notion d'environnement

Activité 19. Le rôle des composantes de l'environnement

Situations d'intégration. Éléments de réponse

Thème 7. Les fondements du pouvoir et la démocratie

Activité 20. Les systèmes de l'élection

Activité 21. La démocratie à l'école

2. Guide d'entretien en français avec les enseignants de 5e année fondamentale

Objectif : recueillir des données auprès des enseignants de 5ème année sur la transition du kirundi au français appliquée pour l'enseignement-apprentissage des DNL à l'école fondamentale

Contexte de l'entretien (se référer au chapitre 6)

Mise en situation de projet

Q.1. Pourriez-vous vous présenter brièvement ? Quelle est votre ancienneté à l'enseignement fondamental ? Dans quelles classes avez-vous déjà enseigné et pour quelle durée ? Quelle est votre ancienneté en classe de 5e année ?

Q.2. Quel est votre commentaire sur chacune des disciplines que vous enseignez en français ?

Thème 1. Attitudes en séances des DNL en français

Q.3. Quelles sont les attitudes des élèves durant les leçons des DNL ?

Q.4. Comment se déroulent les interactions dans les leçons des DNL ?

Thème 2. Obstacles en séances des DNL en français

Q.5. Quelles difficultés vos élèves éprouvent-ils pendant les leçons des DNL ? Pourquoi ?

Q.6. Quelles difficultés avez-vous durant l'animation des leçons des DNL ? Pourquoi ?

Q.7. Quelles sont les leçons de Mathématiques, d'E.M. et de FCH que vous trouvez difficiles à faire comprendre aux élèves ? Pourquoi ?

Q.8. Quelles solutions et stratégies trouvez-vous pour surmonter toutes ces difficultés et faciliter l'appropriation des connaissances en DNL ?

Thème 3. Prérequis linguistiques pour les séances des DNL

Q.9. Quelles sont les connaissances que les élèves ont eues en français de la 1ère à la 4ème année pour leur faciliter l'apprentissage des DNL (Mathématiques, d'E.M. et de FCH) en 5ème année ?

Q.10. Comment animez-vous les premières séances de leçon des DNL en 5ème année ? Dans quelle langue ? Comment réagissent vos élèves à ce moment ?

Q.11. Dites-moi comment vous exploitez les supports des leçons des DNL en français.

Q.12. Quel commentaire faites-vous sur l'emploi du français pendant les leçons des DNL ?

Q.13. A votre avis, pourquoi le taux de réussite en DNL diminue à partir de la 5ème année ?

Thème 4. Pistes d'amélioration des séances des DNL en français

Q.14. L'enseignement des DNL est en kirundi de la 1e à la 4e année et est en français à partir de la 5e année fondamentale. Qu'en pensez-vous ?

Q.15. A votre avis, comment faudrait-il renforcer le dispositif de la transition du kirundi au français comme langue d'enseignement des DNL ?

Q.16. Que demanderiez-vous au gouvernement et aux concepteurs des manuels scolaires pour que l'enseignement de toutes les disciplines soit amélioré à l'école fondamentale ?

Q.17. D'après vous, comment faudrait-il employer les langues dans l'animation des séances des DNL pour les faire comprendre aux élèves ?

Divers

Q.18. Avez-vous d'autres commentaires sur la transition du kirundi au français appliquée pendant l'enseignement des DNL de la 4ème à la 5ème année fondamentale ? Lesquels ?

3. Guide d'entretien en français avec les élèves de la 5e année fondamentale

Objectif : recueillir des données auprès des élèves de la 5e année sur la transition du kirundi au français appliquée pour l'enseignement-apprentissage des DNL à l'école fondamentale

Contexte de l'entretien (se référer au chapitre 4**)**

Mise en situation de projet

Q.1. Présente-toi brièvement.

Q.2. Quelles sont les disciplines que tu aimes depuis la 1re à la 5e année fondamentale ? Pourquoi ?

Q.3. Quelles sont les disciplines que tu n'aimes pas de la 1re à la 5e année fondamentale ? Pourquoi ?

Thème 1. Expérience vécue par les élèves en apprentissage des DNL en français

Q.4. Que penses-tu de l'apprentissage des DNL de la 1re à la 5e année fondamentale ?

Q.5. Raconte-moi comment tu te sens pendant les leçons des DNL en 5e année.

Q.6.Comment se déroulent les échanges entre l'enseignant et les élèves en séances des DNL ?

Q.7. Que dis-tu des résultats que tu as en évaluation de la 4e à la 5e année en Mathématiques, en EM et en FCH ? Sont-ils les mêmes dans les deux classes ? Pourquoi, à ton avis ?

Thème 2. Obstacles en séances des DNL en français

Q.8. Quelles sont tes critiques à propos des méthodes qu'on emploie en vous enseignant les DNL en 5e année ?

Q.9. Quelles difficultés as-tu en apprenant les DNL de la 1re à la 5e année ?

Q.10. Quelles sont les leçons ou les chapitres de Mathématiques, d'E.M. et de FCH qui sont difficiles à comprendre ? Pourquoi ?

Q.11. Quelles solutions peux-tu proposer pour éviter ces difficultés ?

Thème 3. Prérequis linguistiques pour les séances des DNL

Q.12. A ton avis, pourquoi les résultats des évaluations en DNL baissent en 5e année ?

Q.13. Quel commentaire as-tu sur l'emploi du français pendant les leçons des DNL ?

Q.14. Quelles sont les connaissances acquises en français de la 1re à la 4e qui t'aident à suivre les séances de leçon de Mathématiques, d'E.M. et de FCH en 5ème année ?

Thème 4. Pistes d'amélioration des séances des DNL en français

Q.15. L'apprentissage des DNL est d'abord en kirundi de la 1re à la 4e année puis en français à partir de la 5e année fondamentale. Qu'en penses-tu ?

Q.16. Quels sont les conseils peux-tu prodiguer aux élèves qui sont encore en 4e année pour ne pas avoir des difficultés à apprendre les DNL quand ils seront en 5e année ?
Q.17. Si tu étais le responsable des concepteurs des programmes scolaires, que proposerais-tu pour bien préparer la transition du kirundi au français comme langues d'apprentissage des DNL ? Donne toutes tes propositions possibles.

Divers

Q.18. As-tu d'autres commentaires sur la transition du kirundi au français appliquée durant l'apprentissage des DNL entre la 4e et la 5e année fondamentale ? Lesquels ?

4. Guides d'entretien avec les enseignants et les élèves de 5e année en kirundi

- **Ikiganiro c'ubutohoji ku banyeshure b'umwaka wa gatanu wa shure shingiro**

Intangamarara

Ubu butohoji buzofasha gutunganya igitabu candikwa ku rwego rwa gatatu rwa kaminuza. Ku binyerekeye, ndiko ndatohoza ku bijanye n'inyigisho z'ivyigwa vyigishwa kuva mu mwaka wa mbere gushika mu wa gatandatu mu mashure nshingiro hakoreshejwe ururimi rw'ikirundi rugahava rukorerwa mu ngata n'igifaransa kuva mu wa gatanu. Inyishu n'ivyiyumviro rero uja gutanga bizotuma hongerezwa akanovera mu mashure shingiro kuko ubu butohoji ata handi buzoja atari muri nya gitabu kiriko kirategurwa kandi kikazoshobora gufasha abantu batari bake harimwo n'abajejwe gutegura intonde z'ivyigwa.

Watowe mu bandi bantu benshi kubera ubukerebutsi bwawe kandi ufise n'ivyiyumviro birashe. Nokumenyesha ko amajwi n'amazina vyawe bitazoshirwa ahabona kiretse ivyiyumviro gusa. Ariko, kubera y'uko ntoshobora kwandika ivyiyumviro vyawe vyose canke ngo ndabifate ku mutwe, nashaka unyemerere ko nokoresha aka kuma gafata amajwi. Nzoba ndayagumana. Ariko, ninandika ivyiyumviro vyose wanshikirije nzoca mfuta amajwi yawe nsigarane ivyanditswe gusa nzotoramwo ivyo nzokenera gushira muri ca gitabu nakubwira. None urabinyemereye ? Urakoze.

Ikindi nokumenyesha imbere yo gutangura, ni uko wokwishura uko uvyumva ata gutinya kuko ivyo uza kuvuga vyose bifise akamaro. Ntawuja kuvuga ngo wishuye ibitari vyo. Tubandanya dukoresha ikirundi canke igifaransa ? Urakoze. Dutangure rero.

Intabo y'ikiganiro

Inkabuzo

1. Idondore.
2. Ni ibihe vyigwa ukunda kuva mu wa mbere gushika mu wa gatandatu? Kubera iki ?
3. Ni ibihe vigwa udakunda kuva mu wa mbere gushika mu wa gatandatu? Kubera iki ?

Ijambo shimikiro 1. Ukwo abanyeshure babona ivyigwa bitangwa mu gifaransa

4. Ukuntu higwa ivyigwa vy'ibiharuro, ivyo inyigisho menyesha ntara n'ivyo gukundisha igihugu kuva mu mwaka wa mbere gushika mu wa gatanu, ubivugako iki ?
5. Bikugendera gute mu vyigwa vy'ibiharuro, vy'inyigisho menyeshantara n'ivyo gukundisha igihugu mu mwaka wa gatanu.
6. Umwigisha n'abanyeshure bahanahana ivyiyumviro gute mu vyigwa atari ivyo indimi mu mwaka wa gatanu ? Kubera iki ?
7. Hagati y'umwaka wa kane n'uwa gatanu ni hehe waronka amanota meza mu bibazo atari ivyo indimi ? Vuga icigwa kimwekimwe (Ibiharuro, Inyigisho menyesha ntara, Ivyigwa vyo gukunda igihugu). Kubera iki ?

Ijambo shimikiro 2. Intambamyi mu vyigwa vyigishwa hakoreshejwe ururimi rw'gifaransa

8. Ni ibiki unegura iyo bariko babigisha ivyigwa vy'ibiharuro, ivyo inyigisho menyesha ntara n'ivyo gukundisha igihugu mu wa gatanu ? Vuga kimwekimwe ukwaco.
9. Mbwira ivyoba vyarakugoye vyose muri ivyo vyigwa kuva mu wa mbere gushika mu wa gatanu.
10. Ni ibihe vyigwa canke ibigabane vy'ivyigwa vy'ibiharuro, vy'inyigisho menyeshantara n'ivyo gukundisha igihugu ubona bigoye gutahura gusumvya ibindi mu mwaka wa gatanu ? Kubera iki ?
11. Ni uwuhe muti ubona wotuma umunyeshure atogira ingorane mu kwiga ivyo vyigwa ? Vuga inzira zose zogufasha kwiga neza ata ngorane ugize muri ivyo vyigwa.

Ijambo shimikiro 3. Ubumenyi mu ndimi bufasha mu bindi vyigwa

12. Ni kuki amanota abanyeshure baronka mu vyigwa atari ivyo indimi agabanuka mu wa gatanu ?

13. Ukwiga ivyigwa vy'ibiharuro, ivyo inyigisho menyesha ntara n'ivyo gukundisha igihugu hakoreshejwe ururimi rw'igifaransa kuva mu mwaka wa gatanu ubivugako iki ? Kubera iki ?

14. Vuga ivyo wize mu gifaransa kuva mu mwaka wa mbere gushika mu wa kane bigufasha gutahura ibindi vyigwa mu mwaka wa gatanu. Dondagura ivyo wibuka vyose.

Ijambo shimikiro 4. Inzira zofasha kwongereza akanovera ivyigwa bikoresha igifaransa

15. Shikiriza ivyo wibaza vyose ku kuntu ivyigwa vy'ibiharuro, vy'inyigisho menyeshantara n'ivyigwa vyo gukundisha igihugu ubwa mbere vyigishwa mu kirundi, mu mashure akwirikira bigahava vyigishwa mu gifaransa.

16. Ni izihe mpanuro woha abanyeshure bakiri mu wa kane zobafasha kuzotahura ivyigwa vy'ibiharuro, inyigisho menyesha ntara n'ivyo gukundisha igihugu nibashika mu wa gatanu ?

17. Iyaba ari we wotegeka abategura intonde z'ivyigwa wobatumye iki kugira hategurwe neza kuzokwigisha ibindi vyigwa hakoreshejwe ururimi rw'igifaransa rusubiriye ururimi rw'ikirundi ? Shikiriza ivyiyumviro vyawe vyose wibaza ko vyofasha.

Utuntu n'utundi

18. Urafise ibindi vyiyumviro ku bijanye n'ikorerwa mu ngata ry'ikirundi n'igifaransa mu kwiga ibindi vyigwa kuva mu mwaka wa gatanu wa shure shingiro ? Bishikirize vyose.

- **Ikiganiro c'ubutohoji ku bigisha b'umwaka wa gatanu wa shure shingiro**

Intangamarara

Ubu butohoji buzofasha gutunganya igitabu candikwa ku rwego rwa gatatu rwa kaminuza. Ku binyerekeye, ndiko ndatohoza ku bijanye n'inyigisho z'ivyigwa vyigishwa kuva mu mwaka wa mbere gushika mu wa gatandatu mu mashure nshingiro hakoreshejwe ururimi rw'ikirundi rugahava rukorerwa mu ngata n'igifaransa kuva mu wa gatanu. Inyishu n'ivyiyumviro rero uja gutanga bizotuma hongerezwa akanovera mu mashure shingiro kuko ubu butohoji ata handi

buzoja atari muri nya gitabu kiriko kirategurwa kandi kikazoshobora gufasha abantu batari bake harimwo n'abajejwe gutegura intonde z'ivyigwa.

Watowe mu bandi bantu benshi kubera ubukerebutsi bwawe kandi ufise uburambe n'ivyiyumviro birashe. Nokumenyesha ko amajwi n'amazina vyawe bitazoshirwa ahabona kiretse ivyiyumviro gusa. Ariko, kubera yuko ntoshobora kwandika ivyiyumviro vyawe vyose canke ngo ndabifate ku mutwe, nashaka unyemerere ko nokoresha aka kuma gafata amajwi. Nzoba ndayagumana. Ariko, ninandika ivyiyumviro vyose wanshikirije nzoca mfuta amajwi yawe nsigarane ivyanditswe gusa nzotoramwo ivyo nzokenera gushira muri ca gitabu nakubwira. None urabinyemereye ? Urakoze.

Ikindi nokumenyesha imbere yo gutangura, ni uko wokwishura uko uvyumva ata gutinya kuko ivyo uza kuvuga vyose bifise akamaro. Ntawuja kuvuga ngo wishuye ibitari vyo. Tubandanya dukoresha ikirundi canke igifaransa ? Urakoze. Dutangure rero.

Intabo y'ikiganiro

Inkabuzo

1. Ni widondore. Umaze imyaka ingahe wigisha ? Mbwira imyaka y'amashure umaze kwigishamwo n'igihe wagiye urahamara ? Umaze kwigisha igihe kingana gute mu wa gatanu ?
2. Ivyigwa wigisha ukoresheje ururimi rw'igifaransa ubivugako iki ?

Ijambo shimikiro 1. Inyifato mu vyigwa vyigishwa mu gifaransa

3. Ni ibiki wovuga ku banyeshure iyo uriko urigisha ivyigwa vy'ibiharuro, ivyo inyigisho menyesha ntara n'ivyo gukundisha igihugu ? Ubona bavyakira gute ? Baragukwirikira neza? Kuki?
4. Ugusabikanya ijambo hagati yawe n'abanyeshure vyifashe gute muri ivyo vyigwa ?

Ijambo shimikiro 2. Intambamyi mu vyigwa vyigishwa hakoreshejwe ururimi rw'igifaransa

5. Ni izihe ngorane abanyeshure boba bafise mu vyigwa atari ivyo indimi ? Ziva kuki ?
6. Ni izihe ngorane ugira uriko urigisha ivyigwa atari ivyo indimi ? Zoba ziva kuki ?

7. Ni ibihe bice vy'ivyigwa bigoye kwumvisha abanyeshure mu biharuro, mu nyigisho menyesha ntara no mu vyigwa vyo gukundisha igihugu ? Kuki ?
8. Ukoresha ubuhe buryo n'ubuhinga ngo uzitire izo ngorane kandi wumvishe ivyo vyigwa abanyeshure ?

Ijambo shimikiro 3. Ubumenyi mu indimi bufasha mu bindi vyigwa

9. Ni ibiki abanyeshure bize mu gifaransa kuva mu mwaka wa mbere gushika mu wa kane vyobafasha gukwirikira neza ibindi vyigwa atari ivyo indimi mu mwaka wa gatanu ?
10. Wigisha gute ibiringo vya mbere vy'ivyigwa vy'ibiharuro, vy'inyigisho menyesha ntara n'ivyo gukundisha igihugu mu mwaka wa gatanu ? Uvyigisha mu ruhe rurimi ? Abanyeshure bavyifatamwo gute muri ico gihe ?
11. Ubikika gute mu gihe c'umwihwezo uri mu gifaransa mu cigwa c'ibiharuro, c'inyigisho menyesha ntara no mu vyigwa vyo gukundisha igihugu.
12. Uvuga iki kw'ikoreshwa ry'ururimi rw'igifaransa mu vyigwa vy'ibiharuro, vy'inyigisho menyesha ntara no mu vyigwa vyo gukundisha igihugu ?
13. Ku bwawe, ni kuki raporo zerekana ko umwimbu w'abanyeshure ugabanuka kuva mu mwaka wa gatanu canecane mu vyigwa vy'ibiharuro, vy'inyigisho menyesha ntara no mu vyigwa vyo gukundisha igihugu ?

Ijambo shimikiro 4. Inzira zofasha kwongereza akanovera ivyigwa bikoresha igifaransa

14. Kuva mu mwaka wa mbere gushika mu wa kane, ivyigwa vyigishwa mu kirundi bikigishwa mu gifaransa kuva mu mwaka wa gatanu. Uvyibazako iki ?
15. Ku bwawe hohinyanyurwa gute ikorerwa mu ngata ry'ikirundi n'igifaransa mu kwigisha ibiharuro, inyigisho menyesha ntara n'ivyigwa vyo gukundisha igihugu ?
16. Wosaba iki reta n'abajejwe gutegura intonde z'ivyigwa mu mashure shingiro kugira hanonosorwe ukwigisha ivyigwa vyose mu kubiha inguvu nyinshi ?
17. Wibaza ko indimi zari zikwiye gukoreshwa gute mu kwigisha ibindi vyigwa kugira bizogire akarusho n'akanovera kandi n'abanyeshure babitahure gusumba uko bahora ?

Utuntu n'utundi

18. Urafise ibindi vyiyumviro ku bijanye n'ikorerwa mu ngata ry'ikirundi n'igifaransa mu kwigisha ibindi vyigwa kuva mu mwaka wa gatanu wa shure shingiro ? Bishikirize vyose.

5. Fiche d'observation des leçons de Mathématiques, d'EM et de FCH en 5e année fondamentale

Objectif : Inventorier les attitudes et les comportements de l'enseignant et des élèves de la 5e année pendant les leçons des DNL en français

N°	**Identification**	
1	*Date*	
2	*DCE*	
3	*École*	
4	*Nom et prénom de l'enseignant*	
5	*Ancienneté dans la carrière*	
6	*Ancienneté dans la classe*	
7	*Niveau d'études*	
8	*Discipline de la séance*	
9	*Sujet de la leçon*	
10	*Objectif de la séance*	
11	*Heure : de…… à …….*	
12	*Supports pédagogiques utilisés et références (ME et GE)*	
13	*Nombre d'élèves*	

Activités des élèves en pratique de classe		
1.	**Compréhension orale**	
	Quelles sont les preuves montrant que les élèves ont compris ou pas les informations et les questions orales de leur enseignant dans la séance des DNL en français ?	
2.	**Expression orale en continu**	
	De quelle manière les élèves s'expriment-ils individuellement à	

Activités des élèves en pratique de classe		
	l'oral pour défendre ou justifier leurs réponses ?	
3	**Expression orale en interaction**	
	De quelle façon se déroulent les interactions des élèves pendant les travaux de groupes organisées dans les séances des DNL ?	
4	**Compréhension écrite**	
	Quels sont les comportements qui montrent que les élèves repèrent ou pas les informations des DNL contenues dans les énoncés et consignes écrits ?	
5	**Expression écrite**	
	• Quand est-ce que les élèves s'expriment par écrit dans une séance de DNL ? • Dans quelle(s) langue(s) les élèves s'expriment-ils ? • Quelle appréciation peut-on faire des productions écrites des élèves dans les séances des DNL ?	
6	Que dire de l'attitude des élèves en matière de motivation à s'approprier les contenus des DNL ?	
Appréciation globale sur l'attitude des élèves en séance des DNL en français		

Attitude de l'enseignant en pratique de classe		
1	Comment l'enseignant attire-t-il l'attention des élèves ?	
2	Dans quelle(s) langue(s) l'enseignant s'exprime-t-il ?	
3	Quel jugement faire du langage de l'enseignant par rapport à	

Attitude de l'enseignant en pratique de classe		
	l'aptitude de compréhension des élèves ?	
4	Comment l'enseignant gère le partage de prise de parole avec ses élèves ?	
5	Quelles sont les stratégies utilisées par l'enseignant pour amener les élèves à accéder au contenu de la leçon ?	
6	Quelle a été la durée de la séance ? Quelle est son appréciation ?	
7	Est-ce que l'objectif de la leçon a été atteint ? Pourquoi ? (Que fait l'enseignant pour savoir si les élèves ont compris la leçon ?)	
8	Quelles ont été les difficultés de l'enseignant ?	
Appréciation globale sur les activités de l'enseignant au cours de la séance		

6. Suggestions des participants à la conférence du 25 mars 2022 pour améliorer le dispositif de transition linguistique

Une trentaine de participants à la conférence de restitution des résultats partiels de la recherche animée au 25 mars 2022 ont formulé des recommandations pour adapter l'introduction du kirundi et du français à l'enseignement-apprentissage des DNL lors des trois premiers cycles de l'école fondamentale. Ces participants étaient composés des professeurs-chercheurs spécialistes des langues des universités du Burundi (de la FLSH, de l'IPA et de l'ENS), des concepteurs des curricula et des manuels scolaires de l'école fondamentale, des doctorants en didactique des

langues, des représentants des maîtres-responsables, des envoyés des média et des parents d'élèves. Répartis en trois groupes hétérogènes, ils ont émis les recommandations suivantes :

Groupe 1 :

- Mettre en place de manière stricte certaines relations entre trois composantes : (1) les programmes de formation initiale donnée aux maîtres, (2) les programmes à enseigner à l'école/ les contenus des manuels et (3) le programme de français des premières années avec le vocabulaire, les concepts, les symboles/figures et notions des DNL ;
- Renforcer la connaissance du français chez les enseignants, penser à un enseignant qui donne les leçons de Français en 4 premières années à côté des enseignants des DNL ;
- Penser au maintien et au renforcement des approches d'enseignement du Français au Burundi, Français Langue Seconde et non Français Langue étrangère ;
- Mettre en place un mécanisme de suivi et d'établissement des responsabilités des uns et des autres vis-à-vis de la baisse de niveau des connaissances en français et en DNL ;
- Examiner/ évaluer la qualité du manuel scolaire en vigueur.

Groupe 2 :

- Introduire la transition linguistique à partir de la 4^{e} année pour anticiper un enseignement en français en exclusivité à partir des années ultérieures : introduire dans les séances de Français des concepts des DNL par un lexique approprié aux concepts-clés des DNL ;
- Renforcer l'enseignement-apprentissage du kirundi avant d'apprendre sérieusement le français. Ceci permettrait d'apprendre et maîtriser rapidement les bases du français par une approche contrastive entre les deux langues. Le Français serait consacré langue d'enseignement à partir de la septième année ;
- N'apprendre comme langues le kirundi et le français dans les six premières années et repousser l'anglais et le kiswahili en 7^{e} et 9^{e} respectivement pour éviter l'interférence.

Groupe 3 :

- Repenser la politique linguistique du Burundi par un aménagement linguistique cohérent ;
- Mettre en place une permanente collaboration entre les bureaux pédagogiques et l'Académie Rundi sur le choix des terminologies techniques à utiliser dans les DNL ;

- Préparer des lexiques bilingues pour permettre l'enseignement-apprentissage des DNL ;
- Organiser des sessions de formation continue des enseignants sur le français et le kirundi ;
- Valorisation de la recherche lexicologique/terminologique bilingue.

7. Attestation de recherche délivrée par le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université du Burundi

UNIVERSITE DU BURUNDI
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
B.P. 5142
BUJUMBURA, BURUNDI

N/R : 2021/FLSH…….. /G.NI

Bujumbura, le 03/5/ 2021

Attestation de Recherche

Je soussigné, Pr Gélase Nimbona, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que M.A. Wenceslas Sinabajije inscrit en deuxième année de thèse à l'Ecole Doctorale de l'Université du Burundi et enseignant à ladite université, de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, au Département des Langue et Littérature Françaises, a entamé ses recherches doctorales en 2019 sous la direction de M. le Pr Melchior Ntahonkiriye et la co-direction de Mme le Pr Margaret Bento sur le thème de la « *Problématique de la transition linguistique appliquée à l'Ecole Fondamentale du Burundi* ».

A cet effet, je sollicite votre haute bienveillance pour l'autoriser et lui apporter l'appui nécessaire à collecter des données notamment à partir de l'observation des leçons de Mathématiques, de Formation Civique et Humaine, d'Etude du Milieu en classe de 5ème année et de l'entretien avec les enseignants et les élèves ciblés dans quelques écoles identifiées du pays. Il va sans dire que cette enquête scientifique entraînera le doctorant Wenceslas Sinabajije à cerner les difficultés éprouvées par les élèves et les enseignants lors des séances des Disciplines Non Linguistiques en vue d'y remédier.

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Révérant(e)s Sœur/Frère/Père, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

Fait à Bujumbura, le 03 /05/2021
Le Doyen,
Pr Gélase Nimbona

flshdecanat@yahoo.fr 22221702 ou 22225228

8. **Autorisation d'accès dans les écoles délivrée par le Directeur Général des Curricula et de l'Innovation Pédagogique**

République du Burundi

Bujumbura, le ..29. / 04/ 2021

Ministère de l'Education Nationale et de la
Recherche Scientifique
Direction Générale des Curricula
et des Innovations Pédagogiques

N° de Réf. : 629/ DGCIP/..07.21 / 2021

A Révérant(e) Sœur/Frère/Père Direct(rice)eur,
A Madame la Directrice,
A Monsieur le Directeur,
de l'Ecole Fondamentale
(Tous)

Objet : Récolte des données dans les écoles

Révérend(e) Sœur/Frère/Père, Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de vous annoncer que ce Doctorant de l'Ecole Doctorale de l'Université du Burundi, **M.A. Wenceslas Sinabajije,** a entamé depuis 2019 ses recherches doctorales au troisième cycle de l'enseignement fondamental du Burundi pour faire sa thèse sur le thème de la « *problématique appliquée de la transition linguistique du kirundi au français à l'Enseignement Fondamental du Burundi* ». Dans cette phase, il compte observer les leçons de Mathématiques, de Formation Civique et Humaine, d'Etude du Milieu en 5ème année et interviewer les enseignants et élèves ciblés.

Il me sied de mentionner qu'il fournit un appui substantiel à notre service à travers les différentes équipes du Bureau d'Etudes des Curricula du Préscolaire et de l'Enseignement Fondamental.

A cet effet, je vous demanderais de lui accorder des facilités d'accès dans les classes cibles, aux échanges et lui apporter l'appui nécessaire pour la bonne réussite de cette activité visant à cerner

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique
B.P. 1990 Bujumbura, Burundi. Building de l'Education, 4ème étage Tél. : (+257) 22229450

les difficultés éprouvées par les élèves et les enseignants lors des séances des Disciplines Non Linguistiques en vue d'y remédier.

Comptant sur votre habituelle collaboration, je vous prie d'agréer, Révérant(e)s Sœur/Frère/Père, Madame, Monsieur, le Directeur l'assurance de ma considération distinguée.

Le Directeur Général des Curricula et
des Innovations Pédagogiques

Prof. André Nduwimana



TCPI à :

- Monsieur le Secrétaire Permanent
- Monsieur le Directeur Général de l'Education Nationale
- Madame la Directrice de l'Enseignement Fondamental