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

Etude des difficultés des écoliers du prémier degré dans l'apprentissage de l'Anglais et du Swahili et leur influence sur l'apprentissage du Français : enquête menée dans les D.C.E Rumonge et Musigati

Hitimana, Justin; Mvugano, Christian Bruce; Sous la direction de : Dr Judith Ndayizeye

2015
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1524

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE (IPA)

DEPARTEMENT DE FRANCAIS

« ETUDE DES DIFFICULTES DES ECOLIERS DU PREMIER DEGRE DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ET DU SWAHILI ET LEUR INFLUENCE SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS : ENQUETE MENEE DANS LES D.C.E RUMONGE ET MUSIGATI ».

Par

Justin HITIMANA

et

Christian Bruce MVUGANO

Sous la direction de :

Dr Judith NDAYIZEYE

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du grade de licencié en pédagogie appliquée, Agrégé de l'Enseignement secondaire en français.

Bujumbura, Janvier 2015

DEDICACE

A mon père,

A ma regrettée mère,

A ma femme,

A mes frères et sœurs,

A ma belle famille,

A tous ceux qui me sont chers.

Justin HITIMANA

A mes parents,

A la famille RUGERINYANGE Charles,

A mes frères et sœurs,

A tous ceux qui me sont chers.

Christian Bruce MVUGANO

Nous dédions ce mémoire

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail a nécessité la généreuse participation de nombreuses personnes à l'endroit desquelles nous tenons à formuler nos vifs et sincères remerciements.

Nous pensons plus particulièrement à Madame Judith NDAYIZEYE, professeur à l'Université du Burundi et Directeur de ce travail, qui, malgré ses multiples occupations et responsabilités, a accepté de se mettre à notre disposition pour diriger ce travail. Sa rigueur scientifique, ses critiques pertinentes et le suivi régulier qu'elle a réservée à ce travail nous ont témoignés son engagement et ont guidé nos premiers pas de novice jusqu'à la pleine réalisation de ce travail. Que l'accomplissement de ce dernier soit sa fierté et qu'elle soit rassurée de notre reconnaissance.

Nos remerciements reviennent ensuite à tous les éducateurs depuis l'école primaire jusqu'à l'Université du Burundi et plus particulièrement ceux du département de français, qui ont contribué à notre formation tant morale qu'intellectuelle. Qu'ils sachent que leurs louables efforts sont à l'abri de l'oubli.

Notre profonde gratitude s'adresse également à toutes les familles qui n'ont jamais cessé de nous témoigner l'intérêt qu'elles attachaient à l'accomplissement de nos études. Qu'elles trouvent satisfaction dans ce travail et qu'elles lisent à travers chaque ligne de ce dernier l'expression de notre profonde reconnaissance.

Enfin, nous ne manquerons pas d'exprimer notre reconnaissance à tous nos enquêtés sans qui, notre travail n'aurait pas été ce qu'il est maintenant.

Justin HITIMANA
et
Christian Bruce MVUGANO

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

%	: Pourcentage
A/S.	: Année Scolaire
D.U.F.	: Dictionnaire Universel Francophone
E.A.O.	: Enseignement Assisté par Ordinateur
E.P.S.	: Education Physique et Sportive
F.	: Fréquence
L .M .	: Langue Maternelle
L.E.	: Langue Etrangère
p.	: page
Q.	: Question
R.	: Réponse
R.D.C.	: République Démocratique du Congo
S.T.E.B.	: Syndicat des Travailleurs de l'Enseignement du Burundi
SC A	: Scientifique A
SC B	: Scientifique B
T.	: Tableau
T.P.	: Travaux Pratiques
T.P.A.	: Travaux Pratiques Agricoles
T.P.E.F.	: Travaux Pratiques d'Education Familiale

LISTE DES TABLEAUX

T. 1.GRILLE-HORAIRE DES LYCEES D'ENSEIGNEMENT GENERAL... 11
T. 2.GRILLE-HORAIRE DES LYCEES PEDAGOGIQUES 12
T. 3. Répartition des enseignants du premier degré dans six zones de la commune RUMONGE; A/S: 2013-2014 27
T. 4. Répartition des enseignants du premier degré dans les quatre zones de la commune MUSIGATI ; A/S 2013-2014 28
T. 5. Répartition des enseignants constituant l'échantillon 31
T. 6. Répartition des enseignants faisant objet de la pré-enquête 33
T. 7. Répartition globale des réponses à la question N°1 37
T. 8. Répartition des réponses à la question N°1 selon la variable « classe »..... 38
T. 9. Répartition des réponses à la question N° 1 selon la variable « milieu ».. 39
T. 10. Répartition globale des réponses à la question N°2.....39
T. 11.Répartition des réponses à la question N°2 selon la variable « classe »... 42
T. 12. Répartition des réponses à la question N°2 selon la variable « milieu ». 42
T. 13. Répartition globale des réponses à la question N°3 43
T. 14. Répartition des réponses à la question N°3 selon la variable « classe ».. 44
T. 15. Répartition des réponses à la question N° 3 selon la variable « Milieu » 45
T. 16. Répartition globale des réponses à la question N°4 a)..... 48
T. 17. Répartition globale des réponses à la question N°4 b)..... 49
T. 18. Répartition des réponses à la question N°4 a) selon la variable « classe » 49
T. 19. Répartition des réponses à la question N°4 a) selon la variable « milieu » 50
T. 20. Répartition des réponses à la question N°4 b) selon la variable « classe ». 50
T. 21. Répartition des réponses à la question N°4 b) selon la variable « milieu ». 51
T. 22. Répartition globale des réponses à la question N° 5 a)..... 52

T. 23. Répartition globale des réponses à la question N° 5. b)..... 53
T. 24. Répartition des réponses à la question N° 5 a) selon la variable « classe » 54
T. 25. Répartition des réponses à la question N° 5 b) selon la variable « classe ». 54
T. 26. Répartition des réponses à la question N° 5 a) selon la variable « milieu ». 55
T. 27. Répartition des réponses à la question N° 5 b) selon la variable «milieu ». 55
T. 28. Répartition globale des réponses à la question N° 6. 57
T. 29. Répartition des réponses à la question N° 6 selon la variable « classe ». 58
T. 30. Répartition des réponses à la question N° 6 selon la variable « milieu ». 59
T. 31. Répartition globale des réponses à la question N° 7 60
T. 32. Répartition des réponses à la question N° 7 selon la variable « classe »..... 60
T. 33. Répartition des réponses à la question N° 7 selon la variable « milieu »..... .61
T. 34. Répartition globale des réponses à la question N°8. 63
T. 35. Répartition des réponses à la question N° 8 selon la variable « classe »..... ..64
T. 36. Répartition des réponses à la question N° 8 selon la variable « milieu »..... ..65
T. 37. Répartition globale des réponses à la question N° 9. 67
T. 38. Répartition des réponses à la question N°9 selon la variable « classe ».. 67
T. 39. Répartition des réponses à la question N° 9 selon la variable « milieu »..... ..68
T. 40. Répartition globale des réponses à la question N° 10 a)..... 69
T. 41. Répartition globale des réponses à la question N° 10 b)..... 70
T. 42. Répartition des réponses à la question N° 10 a) selon la variable «classe» 70

T. 43. Répartition des réponses à la question N° 10 b) selon la variable « classe » 71
T. 44. Répartition des réponses à la question N° 10 a) selon la variable « milieu » 71
T. 45. Répartition des réponses à la question N° 10 b) selon la variable « milieu » 72
T. 46. Répartition globale des réponses à la question N°11 74
T. 47. Répartition des réponses à la question N°11 selon la variable « classe »..... 75
T. 48. Répartition des réponses à la question N°11 selon le variable « milieu »... ..... .76
T. 49. Répartition globale des réponses à la question N°12 77
T. 50. Répartition des réponses à la question N°12 selon la variable « classe »..... 78
T. 51. Répartition des réponses à la question N°12 selon la variable « Milieu»..... 79
T. 52. Répartition globale des réponses à la question N°13 80
T. 53. Répartition des réponses à la question N° 13 selon la variable « classe »81
T. 54. Répartition des réponses à la question N° 13 selon la variable « milieu »... 82

RESUME

Le domaine éducatif est vaste et complexe et les problèmes y relatifs sont très nombreux. Au niveau de l'enseignement de base, ces problèmes se sont accentués depuis l'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré du primaire. Les effectifs ne cessent d'augmenter et l'insuffisance des supports pédagogiques s'observe dans toutes les classes. Cette situation est aggravée par des difficultés dues au manque de formation des enseignants en anglais et en swahili. L'objectif du présent travail était de vérifier si les écoliers du premier degré du primaire ont des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais et du swahili.

Dans notre hypothèse de recherche, nous avons pensé que les écoliers du premier degré rencontrent des difficultés dans l'apprentissage du français qui sont liées à l'enseignement précoce de l'anglais et du swahili. Un questionnaire d'enquête nous a permis de recueillir des données auprès des enseignants du premier degré et par la méthode d'analyse quantitative, les résultats de l'enquête nous ont fait constater que l'enseignement de l'anglais et du swahili au premier degré a des conséquences négatives sur l'acquisition du français. Ces dernières sont entre autres la baisse du niveau des connaissances en français et le volume horaire du cours de français qui est revu à la baisse.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE..... ..... **i**
REMERCIEMENTS ..... **ii**
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS ..... **iii**
LISTE DES TABLEAUX..... **iv**
RESUME..... ..... **vii**
TABLE DES MATIERES ..... **viii**
INTRODUCTION GENERALE..... **1**
I^{ère} PARTIE : CADRE THEORIQUE **4**
CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES **4**
Introduction..... 4
I. 1. Degré..... 4
I .2. La langue d'enseignement 5
I. 3. Enseignement 6
I. 4. Apprentissage 7
Conclusion partielle 8
CHAPITRE II : QUELQUES GENERALITES SUR L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DES LANGUES 9
Introduction..... 9
II. 1. La problématique de l'enseignement/apprentissage des langues 9
II .2. Les interférences linguistiques dans l'apprentissage de quatre langues.... 16
Conclusion partielle 20
IIème PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE..... 21
CHAPITRE III : PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET VARIABLES 21
Introduction..... 21
III. 1 .Problématique de la recherche..... 21
III. 2. Hypothèses de la recherche 24
III. 2. 1. Hypothèse générale 24

III. 2. 2. Hypothèses spécifiques 24
III. 3. Justification des variables 25
III. 3. 1. Variable classe 25
III. 3. 2. Variable milieu 25
Conclusion partielle 25
CHAPITRE IV : DEMARCHE METHODOLOGIQUE 26
IV. 1. Les outils de recherche 26
IV .2. Les techniques de recherche 27
IV. 2. 1. Milieu et population d'enquête 27
IV. 2. 2. Echantillonnage 30
IV.2.3.La pré-enquête 32
IV. 2. 4. L'enquête proprement dite 33
IV. 2. 5. Les difficultés rencontrées 34
Conclusion partielle 35
III^{ème} Partie : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS. 36
INTRODUCTION 36
CHAPITRE V : LES DIFFICULTÉS LIÉES À L'APPRENTISSAGE DE QUATRE LANGUES CHEZ UN ÉCOLIER DU PREMIER DEGRE 37
Introduction 37
V.1. Les difficultés liées à la non motivation 37
V. 2. Les difficultés liées au degré de préférence d'une langue par rapport aux autres 41
V. 3. Les principales difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues et les stratégies de remédiation. 43
V. 3. 1. Les principales difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues. ... 43
V.3.2.Les stratégies de remédiation 46
Conclusion partielle 47

CHAPITRE VI: LES DIFFICULTES LIEES A L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ET DU SWAHILI 48

Introduction 48

VI. 1. Les difficultés liées à la non maîtrise de l'anglais et du swahili par les enseignants 48

VI. 2.Les difficultés liées au manque de formation en anglais et en swahili 52

VI. 3 .Les atouts tirés des formations sur l'anglais et sur le swahili 56

VI.4. Les difficultés liées à l'apprentissage de l'anglais et du swahili 60

Conclusion partielle 62

CHAPITRE VII : LES DIFFICULTES LIEES AUX CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE 63

Introduction 63

VII. 1. Les difficultés liées aux effectifs trop élevés des élèves 63

VII. 2. Difficultés liées à l'usage des méthodes d'enseignement inadéquates... 67

VII. 3. Les difficultés liées au manque de supports pédagogiques adéquats. 69

Conclusion partielle 73

CHAPITRE VIII : LES CONSEQUENCES NEGATIVES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS ET DU SWAHILI SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS 74

Introduction 74

VIII. 1. Les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français 74

VIII. 2. Les difficultés d'enseigner l'anglais et le swahili en même temps que le français au premier degré 77

VIII. 3. L'impact négatif de l'enseignement de l'anglais et du swahili sur le français 80

Conclusion partielle 83

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS 84

1. Conclusion générale 84

2. Suggestions 87

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 88
ANNEXES..... 91

INTRODUCTION GENERALE

Depuis longtemps et jusqu'aujourd'hui, l'éducation a été, et reste toujours une préoccupation majeure de tout le monde. Elle figure parmi les premières priorités auxquelles n'importe quelle société doit s'intéresser pour sa bonne marche .Elle est le moteur sinon le poumon de tout développement.

En effet, le domaine éducatif est vaste et complexe, et les problèmes y relatifs sont très nombreux. A ce propos, R. GAL (1978 : P.9) s'exprime en ces termes : « *Le problème de l'éducation intéresse de plus en plus de gens aujourd'hui. On s'aperçoit qu'il ne concerne pas seulement les pédagogues professionnels ou les parents qui ont des enfants mais au fond, tout le monde* ».

Cela signifie que chaque individu doit se sentir concerné par les problèmes auxquels l'éducation fait face. C'est dans cette optique que les responsables de l'éducation au Burundi cherchent tous les moyens possibles pour mener à bien l'organisation du système éducatif burundais.

C'est ainsi que les problèmes relatifs au domaine de l'éducation et particulièrement à l'enseignement de base, se sont accentués depuis l'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré du primaire. Cette mesure a été mise en place par l'ordonnance ministérielle N° 610/023 du 09/01/2007 portant modification de l'ordonnance ministérielle N° 610/1187 du 25/8/2005 portant rénovation des programmes de l'enseignement primaire, secondaire général et pédagogique dans l'article 2 :

« *Les programmes de l'anglais, du swahili et de formation civique et humaine sont mis en place progressivement à partir du premier degré de l'école primaire et à partir de la rentrée scolaire 2006-2007*».

Depuis que ces deux nouvelles langues ont été introduites au premier degré, les lamentations viennent de toute part.

Les partenaires éducatifs sollicitent le concours car, les effectifs ne cessent de gonfler, l'insuffisance des supports pédagogiques s'observe partout. Cela s'aggrave par des difficultés dues au manque de formation des enseignants en anglais et en swahili.

Etant donné que l'enseignant et l'enseigné sont des partenaires indissociables, qui subissent en premier lieu les conséquences de toute réforme quelle qu'elle soit, nous avons décidé de mener une étude sur « **les difficultés des écoliers du premier degré dans l'apprentissage de l'anglais et du swahili et leur influence sur l'apprentissage du français** ».

Le présent travail est fait de trois parties. La première partie, qui est théorique, comporte deux chapitres .Le premier concerne l'élucidation des concepts-clés, le deuxième s'articule sur les généralités de l'enseignement /apprentissage des langues.

La deuxième partie est consacrée au cadre méthodologique dans lequel nous présentons la problématique, définissons nos hypothèses de recherche et identifions nos variables de recherche ainsi que la méthode utilisée au cours de nos investigations.

Quant à la troisième partie, elle est bâtie sur quarte chapitres. Le premier décrit les difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues au premier degré du primaire. Le deuxième est consacré aux difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du swahili au premier degré. Le troisième relate les difficultés liées aux conditions d'enseignement/ apprentissage.

Le quatrième chapitre met en lumière les conséquences négatives de l'enseignement de l'anglais et du swahili sur l'apprentissage du français.

Le travail se termine par une conclusion générale et quelques suggestions pour l'amélioration des résultats dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du swahili au premier degré du primaire.

I[ère] PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES

Introduction

Pour éviter toute confusion qui peut surgir à l'endroit de certains termes qui sont utilisés dans ce travail, nous optons pour définir en premier lieu quelques concepts-clés qui sont utilisés entre autres : degré, langue d'enseignement et enseignement/apprentissage. Quant aux autres concepts, ils seront définis et expliqués au fur et à mesure qu'ils seront abordés.

Dans un premier temps, nous comparons les approches faites par différents auteurs, puis nous dégageons les définitions qui cadrent avec notre travail, pour lever toute équivoque de sens.

I. 1. Degré

Le terme « degré » se prête à plusieurs définitions suivant le domaine pris en considération. Ainsi, le nôtre est scolaire. Selon Le Petit Robert (1977 : p.477), le concept « degré » signifie « *stade, échelon* ».

Généralement, le terme « degré » a le sens de place, d'échelon, de rang, de niveau de quelqu'un ou de quelque chose dans son ensemble.

Dans le domaine scolaire qui nous concerne, ce terme signifie « *place d'un cycle d'études dans un cursus scolaire ou universitaire* ».

En effet, dans l'enseignement primaire burundais, le terme « degré » correspond à chacune des subdivisions comprenant chacune deux années d'étude.

Ainsi, selon l'article 12 du décret-loi N° 1184 du 29/8/1967 portant organisation de l'enseignement au Burundi, « *l'enseignement primaire s'étend sur six ans. Il comprend trois degrés comptant deux années d'étude* », renseigne le B.E.R. (1979 :p.15).

Il y a le premier degré qui couvre la première année et la deuxième année, le deuxième degré qui correspond à la troisième année et la quatrième année, et enfin le troisième degré qui, à son tour, couvre la cinquième année et la sixième année. Toutefois, l'appellation de degré tend à changer avec l'école fondamentale. Cela ressort du contenu du décret-loi N°1/19 du 10/9/2013 portant organisation de l'enseignement primaire et secondaire en son article 3, le point e) qui stipule que : *« l'enseignement fondamental, enseignement de base est organisé sur neuf ans et comportant quatre cycles répartis comme suit :*

- *Le premier cycle (première et deuxième années) ;*
- *Le deuxième cycle (troisième et quatrième années) ;*
- *Le troisième cycle (cinquième et sixième années) ;*
- *Le quatrième cycle (septième, huitième et neuvième années).* ».

Malgré que l'appellation de « degré » tende à changer, nous avons jugé bon d'utiliser tout au long de notre travail, le concept « degré » car, les réformes en matière de l'école fondamentale ne sont pas encore achevées. Toutefois, nous tenons à préciser qu'on parle aujourd'hui de cycles à la place de degrés.

I .2. La langue d'enseignement

D'une manière générale, la langue d'enseignement est la langue utilisée pour transmettre les connaissances, véhiculées par les enseignants dans l'enseignement /apprentissage d'une discipline donnée.

Elle est la langue qui sert de communication entre l'enseignant et l'enseigné dans leurs échanges, leurs interactions pendant le processus d'enseignement /apprentissage.

La langue d'enseignement doit véhiculer les matières à enseigner contenues dans les programmés .Cela exige que les membres du groupe-classe soient capables de comprendre et de s'exprimer facilement sans problèmes.

Au Burundi, nous avons le français qui se révèle langue d'enseignement, depuis la cinquième année primaire correspondant au troisième degré.

Mis à part le kirundi, l'anglais et le swahili qui sont des disciplines autonomes, toutes les autres disciplines (calcul, étude du milieu, éducation civique) sont dispensées en français.

Quant aux premier et deuxième degrés, le statut de langue d'enseignement est conféré au kirundi. Le français est dans ce cas la discipline enseignée.

I. 3. Enseignement

Comme les deux faces de la main, l'apprentissage et l'enseignement sont indissociables. Il serait donc erroné de prétendre définir l'un des deux en mettant de côté l'autre.

En effet, « enseignement » s'ouvre à plusieurs définitions. Selon J.DUBOIS et al. (1973 : p .451) dans le D.U.F, enseignement signifie « *action, manière d'enseignement* ».

Cette définition est applicable dans l'enseignement des langues, qui est l'objet de notre travail.

L'enseignement peut être donné, soit entre les quatre murs d'une classe, soit aussi par le biais d'un ordinateur si on recourt à la nouvelle technologie.

Enfin, selon N.SILLAMY (1980 :p.181) « l'*enseignement devient l'action de transmettre les connaissances : ce terme désigne donc d'une part, la leçon et la transmission de la connaissance acquise par l'élève, d'autre part, la transmission de cette connaissance par le maître* ».

Bref, «l'enseignement » fait appel à l' « apprentissage » car, on parle d'enseignement pour le maître (l'enseignant) qui implique directement l'apprentissage pour l'élève (l'enseigné).

I. 4. Apprentissage

Nous optons pour définir ce concept dans les premières lignes de notre travail du fait qu'il concerne les difficultés que rencontrent les écoliers dans l'apprentissage de l'anglais et du swahili.

En effet, selon J.DUBOIS et al. (1973 :p.71) dans le D.U.F, l' « apprentissage » signifie « *Acquisition d'une formation professionnelle comme l'apprentissage en usine* ».

Quant à N.SILLAMY (1980 : p.21), l'apprentissage est « *une acquisition d'un nouveau comportement à la suite d'un entraînement particulier* ».

Généralement, le terme « apprentissage » désigne tout processus d'acquisition des nouvelles connaissances.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous venons de définir certains concepts-clés qui pourraient être source de confusion aux lecteurs de ce travail. Dans les lignes qui suivent, nous allons entamer le deuxième chapitre qui parle de quelques généralités sur l'enseignement/apprentissage des langues.

CHAPITRE II : QUELQUES GENERALITES SUR L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DES LANGUES

Introduction

Le système éducatif burundais, depuis 2006, se heurte à plusieurs problèmes liés à l'enseignement des nouvelles langues, notamment l'anglais et le swahili à l'école primaire, précisément au premier degré.

En effet , l'année scolaire 2006-2007 coïncide avec l'application de la nouvelle politique éducative portant introduction de l'anglais et du swahili au premier degré de l'école primaire, mesure qui a été saluée par certains, et qui a suscité des interrogations et inquiétudes chez d'autres, plus spécialement aux pédagogues qui , jour et nuit , ne cessent de penser et réfléchir sur tout ce qui pourrait promouvoir l'enseignement.

II. 1. La problématique de l'enseignement/apprentissage des langues

La qualité de l'enseignement/apprentissage des langues résulte de la combinaison de plusieurs facteurs, favorisant à leur tour, une bonne assimilation de la part de l'apprenant. Celui-ci se sent bien à l'aise s'il est enseigné dans de bonnes conditions, avec un enseignant bien formé et bien équipé, comme le précisent M .Siguan et W.F. Mackey (1986 :p.110) en ces termes « *...car le corps enseignant constitue l'élément essentiel de tout système éducatif et aussi, bien sûr, de l'éducation bilingue* ».

En effet, la formation scientifique et pédagogique des enseignants et le matériel adéquat, sont une condition indispensable pour qu'un apprenant réussisse un apprentissage donné.

Ainsi, M .Siguan et W.F. Mackey (1986 :p.110) précisent que : « *Tout système d'enseignement bilingue a besoin d'un nombre de professeurs qualifiés, mais, certains d'entre eux, doivent également être capables d'enseigner dans l'autre langue* ».

De plus, introduire de nouvelles langues sur un programme d'enseignement/apprentissage déjà fixé, suppose une réflexion préalable sur les méthodes, le matériel adéquat et en quantité suffisante.

A ce propos, M. Siguan et W.F. Mackey (1986 :p.110) suggèrent que « *planifier l'éducation bilingue signifie notamment s'assurer qu'elle dispose de textes et de matériel didactique dans les deux langues d'une qualité semblable dans les deux, en quantité suffisante….* ».

P. HAKIZIMANA (2013 :p.10) rejoint les deux auteurs cités ci-haut en disant qu'au Burundi : « *on a mis la charrue avant le bœuf. Il aurait été mieux de construire les écoles, recruter de nouveaux enseignants, et multiplier les livres avant de prendre pareille décision. Aujourd'hui, les effectifs d'écoliers sont passés de 40 à deux cents par classe et on se retrouve entrain d'enseigner des enfants de 7 ans avec d'autres de 20 ans dans une même classe* ».

Or, la formation des enseignants du primaire paraît lacunaire. En effet, tout au long de leur formation pédagogique du cycle court, s'étendant sur deux années d'étude, le français a trois séances par semaine, l'anglais n'a qu'une seule séance par semaine en première année et deux séances en deuxième année.

Le swahili quant à lui, ne figure nulle part sur les grilles-horaires, en témoigne « *l'ordonnance ministérielle N° 620/168 portant organisation et structures de l'enseignement secondaire et pédagogique* ».

T.1.GRILLE-HORAIRE DES LYCEES D'ENSEIGNEMENT GENERAL

Cours	3e LM	3e SC	2e L M	2e SCA	2e SCB	Ière LM	Ière SCA	Ière SCB
Kirundi	3	2	3	2	2	3	2	2
Français	8	4	8	2	4	8	4	4
Anglais	6	3	6	4	3	6	3	3
Mathématiques	4	8	4	8	6	4	9	6
Biologie	2	2	1	3	3	2	2	4
Physique	1	2	2	2	3	1	4	3
Chimie	2	2	1	4	3	1	2	4
Histoire	2	2	2	2	1	2	1	1
Géographie	2	2	2	1	1	2	1	1
Économie	2	1	2	1	1	2	1	1
Civisme	1	1	1	1	1	1	1	1
Éducation physique	1	1	1	1	1	1	1	1
Dessin scientifique	-	2	-	2	2	-	1	1
dessin/musique	-	-	-	2	-	-	-	-
Technologie	-	-	-	-	-	-	-	-
Agriculture	-	-	-	-	-	-	-	-
T.P.A	-	-	-	-	-	-	-	-
Sciences humaines	1	1	2	1	1	2	1	1
T.P sciences	-	2	-	2	3	-	2	2
Religion-Morale	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	36	36	36	36	36	36	36	36

T.2.GRILLE-HORAIRE DES LYCEES PEDAGOGIQUES

	Ière	2ème	3ème	4ème
Kirundi	2	2	1	1
Français	3	3	3	3
Anglais	1	2	3	3
Mathématiques	4	4	6	6
Biologie	1	1	3	4
Physique	1	1	3	3
Chimie	1	1	3	4
Histoire	1	1	1	1
Géographie	1	1	1	1
Civisme	1	1	1	1
E.P.S	1	1	1	1
dessin scientifique	1	1	2	1
T.P sciences	1	1	3	2
Économie	-	-	1	2
T.P.E.F	1	1	-	-
T.P.A	2	1	-	-
Technologie	-	-	-	-
Artisanat	-	-	-	-
Expression	1	1	-	-
Psychopédagogie	6	6	3	2
Didactique	9	9	3	3
Religion-Morale	1	1	1	1
TOTAL	39	39	39	3

A travers cette deuxième grille-horaire, en comparaison à la première, nous remarquons que le français et l'anglais ont peu de séances si on tient compte de l'importance qu'on leur a accordée dans l'enseignement primaire actuel : le français garde son statut de langue d'enseignement depuis le troisième degré, et le swahili la langue enseignée depuis la première année du primaire. Jusqu'à l'heure où nous sommes, aucun établissement secondaire public n'enseigne le swahili sur leur programme.

Pourtant, les lauréats des lycées pédagogiques sont contraints d'enseigner le swahili pendant les stages et tout au long de leur carrière. De quel enseignement s'agit-il ? Quelles méthodes utilisent-ils ?

Pour lever ces défis dus à la formation jugée lacunaire des lauréats des lycées pédagogiques, le ministère de tutelle organise des séminaires de formation en anglais et en swahili, pendant les vacances scolaires.

Cependant, peu d'enseignants ont accès à ces formations et ceux qui y participent, ne sont pas suffisamment outillés pour l'enseignement de l'anglais et du swahili car, la période allouée à ces formations est très courte. La matière d'anglais et du swahili et la méthodologie d'enseigner ces deux langues sont très vastes pour être enseignées pendant une ou deux semaines, souvent prise pour «les dites formations». Cela fait que l'apprenant soit victime, alors qu'il n'est pas l'auteur de ce qu'il lui arrive. Celui-ci voit en l'enseignant le modèle à suivre, le bon exemple car c'est un imitateur par excellence.

R. DOTTRENS (1966:p.9) fait un clin d'œil à l'endroit des éducateurs *«Educateurs et futurs éducateurs ne devraient jamais oublier la puissance de l'exemple: attitudes ,langage ,comportement ,etc. et celle de l'imitation .Tous les inspecteurs scolaires savent qu'une classe est ordonnée et que les élèves ont de l'ordre ,si le maître en a lui-même et inversement».*

R.DOTTRENS (1966: p.10) ajoute que: « *Si le maître écrit très bien, les élèves ont une excellente écriture; s'il parle correctement, le langage de ses élèves s'en ressentira favorablement* ».

En dépit de ce qui précède, les pouvoirs publics devraient doter des moyens matériels suffisants et assurer une formation adéquate aux enseignants, car ils sont appelés à dispenser les cours d'anglais et du swahili dont ils ne maîtrisent ni la prononciation ni l'orthographe.

Le mieux serait de prendre un recul pour mieux sauter car « *rien ne sert de courir, mais il faut marcher à pas sûr* ». Cela est vrai d'autant plus que l'enseignant doit avoir un bagage lui permettant de tenir sa classe.

R. DOTTRENS (1966 : p.5) suggère que : « *la formation et le perfectionnement des maîtres constituent, dans la plupart des pays, une condition indispensable à la réalisation effective de toute expansion ou réforme qualitative du système d'enseignement* ».

Cela est authentique car, le système éducatif est naturellement l'un des secteurs clés si on veut développer le pays. Autrement dit, une éducation solide et équilibrée influence tous les domaines de la vie (domaine social, économique, culturel,....). D'ailleurs, pour construire une maison solide, il est incontournable de déployer tous les efforts afin de construire préalablement une fondation solide permettant de faire asseoir, enfin de compte, une maison solide.

C'est dans cette optique que, pour avoir plus d'efficacité du système d'enseignement burundais, J, NDAYISABA (2013:p.10) nous suggère ce qui suit: « *Assainir le système par la formation des nouveaux enseignants, la construction de salles de classe ainsi que la multiplication des manuels scolaires*».

C'est dans cette perspective que la formation proposée par l'auteur ci-haut cité doit répondre à des besoins de l'enseignement, exprimés par la base et ses organes représentatifs. Cette formation permettra en outre de mettre au grand jour les lacunes et, de montrer le sens des compétences à acquérir par les élèves.

De surcroît, C. CARLIER, J.-P. RENARD et L. PAQUAY (2000:p.23) soulignent que:«....*sont prioritaires, les activités visant à former des enseignants centrés sur l'apprentissage par le jeune de l'autonomie et de compétences, avec pour préoccupation principale le développement de compétences professionnelles spécifiques, une centration sur l'apprentissage, et une identification du sens des apprentissages particuliers dans la formation globale* ».

Dans cette même logique, la formation continue des enseignants doit être planifiée pour favoriser un renouvellement des pratiques pédagogiques. Or, l'enseignant est appelé à dispenser le swahili dont il ignore la prononciation ainsi que l'orthographe.

Dans les centres urbains par exemple, la plupart des enseignants sont souvent corrigés par les élèves lorsqu'ils prononcent mal certains mots. Cependant, les stages dont bénéficient les enseignants pendant les vacances scolaires ne favorisent pas la logique d'enseignement centré sur l'élève, mais plutôt ils favorisent l'accumulation de savoirs par l'élève comme si c'est un vase vide à remplir. Or, les enseignants devraient garantir un rapport direct entre la théorie et la pratique qui favoriserait la mise en situation afin que les apprenants s'y retrouvent sans trop de difficultés.

Pour aboutir à cette fin, le gouvernement devrait assainir les relations entre différents partenaires de l'éducation et réduire les lamentations qui viennent de part et d'autres du milieu des enseignants car, ils disent qu'ils ne sont pas associés aux réformes opérées.

Les plus amples lamentations viennent du STEB (2013 :p.3) dans son rapport où il précise que : « *le tâtonnement du système fait que les enseignants ne sont jamais associés aux réformes introduites et leurs préoccupations ne sont jamais prises en compte* ».

De cela, le gouvernement devrait s'asseoir ensemble avec tous les partenaires du domaine éducatif pour promouvoir ce dernier car, aujourd'hui, la recherche scientifique est l'œuvre d'équipes des savants spécialistes, unissant leurs talents et leurs efforts : physiciens, chimistes, biologistes, médecins, économistes, etc.

Il en est de même, dans le domaine de l'éducation de conjuguer les efforts car, étant partenaires, il importe de réduire sinon de supprimer cette distance et travailler en commun accord, au lieu de se jeter toujours les torts car, « *l'union fait la force* ».

II .2. Les interférences linguistiques dans l'apprentissage de quatre langues à l'école primaire.

Etant donné que la linguistique est une science du langage en général, fondée sur la comparaison des différentes langues connues, les interférences linguistiques s'installent chez les tout petits en début d'apprentissage. Il s'agit par exemple des interférences phonologiques, syntaxiques, lexicales, etc.

Par exemple, les écoliers disent : Bonjour teacher au lieu de dire Bonjour monsieur !

En effet, les débuts d'apprentissage des langues étrangères sont toujours marqués par des difficultés de conciliation de la langue maternelle (L.M) aux langues étrangères (L .E).

La non maîtrise des structures linguistiques du kirundi et du français par exemple, peut, dans la plupart des fois, entraîner l'apprenant en début d'apprentissage de l'anglais et du swahili aux erreurs d'écriture et de lecture.

De plus, les quatre langues apprises en même temps, créent un brouillage ce qui conduit à une inversion ou à l'usage d'une langue à la place de l'autre.

D'autres tendent à oublier le français et le kirundi, et gardent le swahili et l'anglais car, ils n'ont pas de base solide en kirundi et en français.

Nous rejoignons l'idée d'H. PIERON (1973 :p.140) quand il dit que : « *la théorie de l'interférence s'explique par des mécanismes de l'oubli, par des phénomènes d'inhibition réciproque entre les réponses apprises à deux tâches successives. L'importance des phénomènes de concurrence est fonction en particulier des caractéristiques des éléments mémorisés, de leur ordre de succession et de l'intervalle de temps qui les sépare* ».

Par ailleurs, certains voient dans l'enseignement /apprentissage de quatre langues au premier degré, un apprentissage précoce car, pour eux, l'enfant hésite ou confond l'anglais au swahili lorsqu'il répond à une question qui lui est posé. Cela pour dire que quatre langues au premier degré de l'école primaire risquent d'entraîner la surcharge.

Bien plus, le système scolaire burundais a été, depuis longtemps, le théâtre de nombreuses réformes, le plus souvent, dictées par les bailleurs, et assimilées comme telles sous la simple raison de plaire à ceux qui les ont imposées.

C'est ce que dit G. WATSON (1976 :p.23) dans les lignes qui suivent où il affirme que les réformes sont opérées:

«-*Sporadiquement plutôt que de façon continue ;*

-Sous l'effet d'une pression extérieure plutôt qu'engendrées de l'intérieur ;

- Pour des raisons d'opportunité plutôt que comme expression d'une conviction ou en exécution de plans délibérés ;

- Superficiellement plutôt qu'à la base ;

- Pour valoir des éloges ou de l'avancement à ces certaines personnes plutôt que pour améliorer la valeur de l'enseignement ».

Les propos de WATSON sont d'actualité car, même au Burundi, les partenaires internes en éducation se lamentent qu'ils ne sont jamais consultés lorsqu'il s'agit de prendre une décision relative à l'éducation. Par contre, les décideurs burundais prêtent l'oreille aux bailleurs plutôt qu'aux partenaires internes.

Cette idée est renforcée par le rapport du syndicat STEB (2013 : p.5) en ces propos : « *Les enfants du pays ne devraient pas être pris pour des cobayes car ; le seul argument de conditionnement de l'aide extérieure ne suffit pas* ».

De surcroît, depuis qu'on a introduit l'anglais et le swahili au premier degré du primaire, les petits enfants burundais, censés être bénéficiaires, affichent une interférence linguistique, chose déplorable, et qui hante sans cesse, les esprits des pédagogues et spécialistes de l'éducation.

Notons que le contact des langues qui occasionne parfois le bilinguisme ou le multilinguisme, est à la base des interférences linguistiques.

Ces dernières sont définies comme : «*...l'emploi de deux ou plusieurs langues par un groupe, aboutit à la présence dans un système donné , d'unités , de modalités , d'agencements ou de fonctionnements propres à un autre système .C'est ce type d'interaction que l'on appelle interférence linguistique* ».

Soucieux de s'intégrer effectivement dans la Communauté Est Africaine, voici quatre langues sur le programme du premier degré du primaire. Les enfants s'y perdent car, c'est le bilinguisme précoce.

Le bilinguisme est l'objet de la psychologie qui s'attache à étudier par des tests appropriés, le comportement de la pensée individuelle, vis-à-vis de deux systèmes d'expression dont il dispose.

En se situant toujours dans le cadre de la dimension psychologique du bilinguisme, on se rend compte qu'il y a divers types du bilinguisme : le bilinguisme tardif, le bilinguisme précoce, le bilinguisme équilibré.

Les écoliers burundais du premier degré du primaire cadrent dans le cercle du bilinguisme précoce car, ils apprennent, en plus du kirundi et du français, l'anglais et le swahili, alors qu'ils n'ont pas encore acquis la capacité de discerner et de différencier les quatre langues .Les moyens matériels et le personnel enseignant ayant les compétences requises en ces deux langues sont aussi, sans mâcher les mots, une entrave majeure.

Pour les personnes multilingues (français, kirundi, swahili et anglais), le locuteur exploite au maximum sa position privilégiée d'être multilingue.

Passant parfois des contraintes normatives de chacune des langues qu'il parle, il utilise dans beaucoup de cas, le code linguistique qui lui permet d'exprimer au mieux sa pensée.

Cette situation est aussi fréquente chez les écoliers que chez les enseignants car, tous, dans « *le souci du rendement maximal de l'acte de la parole* », souligne S.SHYRAMBERE (1974 :p.484).

Ceci est vrai car, l'enfant cherche à tout prix le moyen le plus efficace et le plus rapide de répondre à la question qui est posée, et utilise par conséquent la langue qui lui vient directement et aisément à l'esprit.

Quant à l'enseignant, il utilise une langue pour expliquer une autre en vue d'avoir plus de rendement. Il passe d'une langue à l'autre. Ce phénomène crée, chez l'enfant burundais, un brouillage et devient un handicap majeur à la différenciation de l'anglais et du swahili dans les réponses ultérieures.

Il s'installe, chez le jeune apprenant, une confusion mêlée du doute car, il est difficile à l'enfant burundais de se retrouver facilement en distinguant l'anglais du swahili ou du français.

Conclusion partielle

Tout au long de ce dernier, nous avons fait un contour sur les problèmes de l'enseignement/apprentissage de quatre langues à l'école primaire. Nous avons ensuite montré brièvement les interférences linguistiques dans l'apprentissage de ces quatre langues (kirundi, français, swahili et anglais) au premier degré du primaire. Nous allons, par la suite, aborder la deuxième partie qui concerne le cadre méthodologique.

IIème PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE III : PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET VARIABLES

Introduction

Pour bien saisir les conditions dans lesquelles un travail scientifique a été mené, il s'avère nécessaire de préciser la problématique, de formuler les hypothèses de recherche et de justifier les variables.

III. 1 .Problématique de la recherche

Au Burundi, depuis environ huit ans, les écoliers du premier degré du primaire apprennent, en plus du kirundi et du français, le swahili et l'anglais. En effet, l'introduction de l'anglais et du swahili au primaire a été mal accueillie par les enseignants, les parents et les élèves.

Les parents et les enseignants convergent sur les méfaits de l'enseignement de ces langues au premier degré et trouvent par conséquent que les écoliers sont en quelque sorte des objets sur lesquels s'effectue l'expérience. Ils ajoutent que cette décision d'introduire l'anglais et le swahili au premier degré, semble faire l'unanimité contre elle. Pour eux, cette mesure crée la superposition de quatre langues qui, par la suite, engendre un brouillard dans la tête des apprenants qui ne maîtrisent aucune langue.

De plus, cette mesure est problématique d'autant plus que les enseignants du primaire n'ont pas été suffisamment formés dans l'enseignement de l'anglais et du swahili.

Auparavant, l'apprentissage de l'anglais commençait seulement au secondaire et celui du swahili à l'Université du Burundi plus particulièrement dans le Département des Langues et Littératures Africaines.

A propos de la formation des enseignants, E. NTAKIRUTIMANA (2014 :p.9) dit que: « *Les enseignants de l'école primaire, éprouvent des difficultés énormes en enseignant l'anglais, suite à une formation insuffisante et cela se répercute sur les acquisitions et sur le rendement chez le jeune écolier du premier degré de l'école primaire* ».

La situation est alarmante aussi bien en anglais qu'en swahili car, les enseignants sont appelés à enseigner les langues dont ils ignorent même la prononciation. Les conséquences négatives de l'enseignement primaire lacunaire se répercutent sur les autres niveaux alors que l'enseignement primaire constitue la base des enseignements ultérieurs.

Nous rejoignons l'idée de J. BLAT-GIMENO (1984 :p.9) qui écrit que : « *Le système éducatif constitue en effet une unité fonctionnelle dans laquelle tout influe sur tout ; les faiblesses et les lacunes à un niveau quelconque ou les résultats positifs obtenus se répercutent nécessairement sur les autres niveaux* ».

Aujourd'hui, parents et enseignants se lamentent du faible niveau des élèves du primaire jusqu'au secondaire. Or, les conditions dans lesquelles les élèves étudient sont précaires et ne leur permettent pas un bon épanouissement et une bonne assimilation de connaissances. A titre d'exemple, les effectifs pléthoriques des classes sont l'un des facteurs qui handicapent un bon déroulement de la leçon, et par conséquent un bon apprentissage des langues.

A ce propos, J. CLOSSET (1960 :p.22) dit ceci : « *Il y a de bonnes et de mauvaises classes. On ne peut pas faire avec quarante élèves ce que l'on ferait avec vingt ,d'autre que le contrôle du travail des élèves les plus faibles et même les élèves moyens exigent beaucoup de soins et ,que l'emploi exclusif de la langue étrangère peut être dangereuse dans les classes surpeuplées. Il est nécessaire surtout au degré inférieur de veiller à l'exacte intelligence du vocabulaire, la langue maternelle doit intervenir comme moyen de contrôle et de vérification* ».

A part la pléthore des classes, d'autres facteurs comme l'insuffisance du matériel didactique adéquat, les méthodes d'enseignement non adaptées et le manque d'enseignants qualifiés dans l'enseignement de ces langues influencent négativement l'apprentissage des langues. Ce sont les écoliers qui en sont victimes en premier lieu, mais curieusement le pays tout entier en paiera les pots cassés.

G. AVANZINI (1977 :p.5) attire notre attention en ces propos : « *Quand nous avons de bons élèves, nous disons que c'est grâce à notre enseignement ; quand nous avons de mauvais élèves, nous disons que c'est leur faute* ».

Lorsque l'écolier échoue, tous les partenaires devraient s'interroger et se demander pourquoi afin d'y apporter le remède. Malheureusement, toutes les voix s'élèvent pour l'accuser de bon ou de mauvais élève.

Enfin, dans l'enseignement public burundais, le français est la langue enseignée de la première année jusqu'à la quatrième année du primaire. Il devient cependant la langue d'enseignement depuis la cinquième année.

Ainsi, l'apprentissage de l'anglais et du swahili au premier degré de l'école primaire reste problématique et suscite des polémiques à partir desquelles nous nous posons les questions qui suivent :

1) Les écoliers du premier degré de l'école primaire n'éprouvent-ils pas de difficultés dans l'apprentissage de l'anglais et du swahili ?

2) L'introduction de l'anglais et du swahili n'a-t-elle pas de répercutions négatives sur l'acquisition du français, langue d'enseignement depuis la cinquième année primaire ?

Voici quelques unes des questions qui ont suscité la soif et l'intérêt de vouloir y apporter des réponses ou tout au moins une lumière sur les inquiétudes qu'éprouvent plus d'un.

III. 2. Hypothèses de la recherche

III. 2. 1. Hypothèse générale

Les écoliers du premier degré éprouveraient des difficultés dans l'apprentissage du français qui seraient dues à l'enseignement précoce de l'anglais et du swahili.

III. 2. 2. Hypothèses spécifiques

-Les écoliers du premier degré de l'école primaire éprouveraient des difficultés dans l'apprentissage de quatre langues en même temps.

-Les écoliers du premier degré éprouveraient des difficultés dues à l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du swahili.

-Les écoliers du premier degré éprouveraient des difficultés dues aux conditions d'apprentissage.

-L'introduction de l'enseignement de l'anglais et du swahili aurait des conséquences négatives sur l'acquisition du français, langue d'enseignement depuis la cinquième année du primaire.

III. 3. Justification des variables

Dans notre travail de recherche, nous retenons deux variables : la variable « classe » et la variable «milieu ».

III. 3. 1. Variable classe

Nous avons considéré la variable « classe » parce que nous estimons que les écoliers de la première année du primaire n'éprouvent pas les mêmes difficultés dans l'apprentissage de l'anglais et du swahili que ceux de la deuxième année.

III. 3. 2. Variable milieu

La variable « milieu » a attiré notre attention du fait que les écoliers de deux milieux distincts peuvent avoir des difficultés différentes. Le bain linguistique serait favorable à ceux du milieu urbain et ne le serait pas à ceux du milieu rural.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre dédié à la problématique, hypothèses et variables, nous avons posé clairement notre problématique, défini les hypothèses de recherche et justifié les variables. Le chapitre suivant porte sur la démarche méthodologique suivie pour la collecte des données de l'étude.

CHAPITRE IV : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

IV. 1. Les outils de recherche

Les outils de recherche dans notre travail font recours à une enquête sur terrain. Cette dernière constitue un prolongement et un approfondissement du travail scientifique. Trois outils sont généralement utilisés pour collecter les données. Il s'agit de: l'entretien ou l'interview, du questionnaire et de l'observation.

Nous avons jugé bon d'utiliser le questionnaire écrit pour multiples raisons : d'abord, il contient des questions ouvertes et fermées permettant à nos enquêtés de s'exprimer librement et recueillir des réponses diversifiées. Ensuite, il est soumis aux enseignants capables de lire et d'écrire, de comprendre le sens et d'y répondre par écrit.

En plus, le choix du questionnaire écrit a été motivé par sa facilité de permettre à l'enquêté de remplir le formulaire qui lui est donné. Bien plus, en élaborant le questionnaire, les objectifs de recherche doivent impérativement être précisés.

P. ALBOU (1973:p.23) l'explique en ces termes : « *Elaborer un questionnaire, c'est tout d'abord préciser les objectifs de recherche, c'est ensuite traduire ces objectifs de recherche en items bien rédigés* ».

Conscients de toutes ces raisons, notre questionnaire s'articule sur quatre thèmes :

- Les difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues pour un écolier du premier degré de l'école primaire ;
- Les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du swahili au premier degré.
- Les difficultés liées aux conditions d'enseignement /apprentissage ;

- Les conséquences négatives de l'enseignement de l'anglais et du swahili sur l'apprentissage du français.

IV .2. Les techniques de recherche

IV. 2. 1. Milieu et population d'enquête

Le choix des communes RUMONGE et MUSIGATI n'est pas un hasard.

En effet, nous connaissons bien ces deux communes. Toutes les deux sont situées dans la région naturelle de l'Imbo. Cependant, la motivation du choix de ces deux communes n'est pas la même. La commune MUSIGATI est choisie comme milieu rural et RUMONGE comme milieu urbain. La commune RUMONGE n'est pas urbaine à proprement parler, c'est plutôt urbaine par rapport à la commune MUSIGATI ; elle est semi-urbaine. Seules les communes de la mairie de Bujumbura sont dites urbaines.

Nous ne prétendons pas couvrir toutes ces deux communes. Nous allons prendre sept écoles du centre urbain de la zone RUMONGE et sept autres dans la commune MUSIGATI précisément dans la zone NTAMBA, représentant le milieu rural.

T. 3. Répartition des enseignants du premier degré dans six zones de la commune RUMONGE; A/S: 2013-2014

Zone	1ère année	2ème année	Total
1. RUMONGE	24	23	47
2. KIZUKA	18	18	36
3. BURUHUKIRO	20	19	39
4. GATETE	20	20	40
5. KIGWENA	20	19	39
6. MINAGO	21	21	42
TOTAL	123	120	243

La commune RUMONGE compte six zones comme le montre le tableau ci-dessus.

Toutefois, nous avons pris uniquement la zone RUMONGE lors de notre enquête. Les raisons qui nous ont poussés à prendre uniquement la zone RUMONGE sont multiples : elle est le chef-lieu de la commune RUMONGE; laquelle commune est le point d'attraction des gens de différentes régions congolaises et/ ou tanzaniennes qui se livrent au commerce.

De plus, la commune RUMONGE abritait les arabes swahilophones qui exerçaient le commerce transfrontalier permettant l'échange de culture et l'usage du kiswahili taxé de langue de commerce et véhiculaire de l'Islam. Bien plus, à la suite des événements de 1972 et de 1993, la commune RUMONGE est une des communes qui a accueilli des réfugiés burundais en retour de la Tanzanie et qui parlent l'anglais et le kiswahili. Voici les raisons qui nous ont poussés à choisir la zone RUMONGE.

T. 4. Répartition des enseignants du premier degré dans les quatre zones de la commune MUSIGATI ; A/S 2013-2014

Zone	1ère année	2ème année	Total
1. MUSIGATI	28	28	56
2 .NTAMBA	30	29	59
3. MUYEBE	20	20	40
4. KIVYUKA	22	21	43
TOTAL	100	98	198

Même si la commune MUSIGATI se trouve dans la région naturelle de l'imbo, elle est coincée dans les montagnes, près de la kibira de MUSIGATI. Elle n'est frontalière ni de la R .D.C. ni de la Tanzanie.

Nous l'avons choisie parce que nous avons pensé que les habitants de ladite commune n'ont pas d'influences d'autres cultures étrangères au vue de sa situation géographique.

Bien plus, la zone NTAMBA, elle, est reculée par rapport à la commune MUSIGATI et a été choisie comme représentative du milieu rural.

Quant à la population d'enquête, elle est appelée « univers d'enquête », et est composée par la population sur laquelle on effectue une enquête.

R. PINTO et F. GRAWITZ (1964 :p.54) définissent la population d'enquête en ces termes : « *Le nombre total des unités ou individus qui peuvent entrer dans le champ d'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ».

Dans le même ordre d'idées, R. MUCCHELLI (1975 :p.16) précise que : « *l'univers d'enquête est l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ».

Comme notre travail a pour objectif d'étudier les difficultés des écoliers du premier degré dues à l'apprentissage de l'anglais et du swahili ainsi que leur influence sur l'apprentissage du français, nous avons soumis le questionnaire aux enseignants du premier degré car, ce sont eux qui remarquent du jour le jour les difficultés que leurs écoliers rencontrent.

Selon A. BLANCHET et A. GOTMAN (2009 :pp.46-47), « *définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose* ».

Le questionnaire conçu comme instrument de mesure devra être standardisé c'est-à-dire qu'il placera tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants : on ne doit pas, en cours de passation, modifier les sujets ou ajouter des questions. En même temps, le questionnaire devra correspondre aux besoins de l'enquête : chaque question est là parce qu'elle a une utilité.

IV. 2. 2. Echantillonnage

Etant donné que notre population d'enquête est nombreuse, nous avons constitué un échantillon sur lequel portera l'enquête et qui sera le plus représentatif possible.

G. DE LANDSHEERE (1982 :p382) nous explique l'échantillonnage quand il dit que : « *échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets, d'événements dont l'observation permet de tirer de conclusions (inférences), application à la population entière à l'intérieur de laquelle ce choix a été fait* ». En effet, l'échantillonnage a pour mission de choisir une partie de la population qui reproduit le plus simplement possible les caractéristiques de la population d'où est tiré l'échantillon.

De plus, R. GHIGLIONE et B.MATALON (1980 :p.29) vont très loin en affirmant qu' « *il est très rare qu'on puisse étudier exhaustivement une population, c'est -à -dire en interrogeant tous ses membres : ce serait si coûteux que c'est pratiquement impossible* ».

Pour le cas qui nous concerne, il est très difficile voire impossible d'enquêter sur tous les enseignants du premier degré des écoles primaires de RUMONGE et de MUSIGATI. C'est la raison pour laquelle nous avons procédé à l'échantillonnage.

T. 5. Répartition des enseignants constituant l'échantillon

Communes	Ecole primaire	Nombre d'enseignants		Total
RUMONGE		1ère année	2ème année	
	1. E.P. de RUKINGA I	1	1	2
	2. E.P. de RUKINGA II	1	1	2
	3. E.P. de RUMONGE I	1	1	2
	4. E.P. de RUMONGE II	1	1	2
	5. E.P. de RUMONGE III	1	1	2
	6. E.P. de NKAYAMBA	1	1	2
	7. E.P. d'ITEBA	1	1	2
MUSIGATI	1. E.P. de BUMBA	1	1	2
	2. E.P. de BUGANDA	1	1	2
	3. E.P .de RUZIBIRA	1	1	2
	4. E.P .de BUGORA	1	1	2
	5. E.P .de NYAGATARE	1	1	2
	6. E.P .de RUSHIHA	1	1	2
	7. E.P .de RUSEKABUYE	1	1	2
TOTAL	14	14	14	28

Comme le montre le tableau ci-dessus, notre échantillon s'élève à 28 enseignants du premier degré dans les communes de RUMONGE et de MUSIGATI. Ces enseignants sont répartis comme suit : 14 en commune RUMONGE sur 243 dont 7 de la première et 7 autres de la deuxième année, 14 en commune MUSIGATI sur 198 dont 7 de la première année et 7 autres de la deuxième année. Nous tenons à signaler que notre échantillon a été tiré dans deux communes de RUMONGE et MUSIGATI. Pour chacune d'elles, nous avons pris 14 enseignants représentatifs. Ces derniers ont été pris sur 7 écoles de RUMONGE et 7 autres de MUSIGATI. Le choix de ces écoles n'est pas le fruit du hasard ; nous avons choisi les 7 écoles du centre ville de RUMONGE et les 7 écoles de MUSIGATI dans la zone NTAMBA, milieu rural et le plus reculé de la commune MUSIGATI. Tout en espérant avoir des réponses et des points de vue différents car, les milieux diffèrent l'un de l'autre, nous leur avons soumis le même questionnaire.

IV.2.3.La pré-enquête

La pré-enquête appelée aussi le « pré-test » du questionnaire est une phase de mise à l'épreuve du questionnaire comme le conçoit R. MUCCHELLI (1975 :p.44) : « *Cela suppose que le questionnaire est rédigé, mais avant d'être utilisé dans l'enquête proprement dite, il doit subir une épreuve préliminaire ; une sorte de test de sa valeur* ».

Au cours du pré-test, il s'agit de vérifier notamment :

- Si les termes utilisés sont facilement compréhensibles et dépourvus d'équivoques ;
- Si l'ordre des questions ne suscite aucune des réactions de déformation ;
- Si la formulation des questions utilisées permet bien de recueillir les informations souhaitées ;
- Si le questionnaire n'est pas trop long, et ne provoque pas le désintérêt ou l'irritation des enquêtés ;
- S'il n'est pas nécessaire de démultiplier certaines questions, d'introduire des redondances, etc.

La pré-enquête est donc indispensable en matière de recherche sur terrain. Cet avis est partagé avec R. PINTO et F. GRAWITZ (1964 :p.819) qui affirment qu' « *il convient d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête approfondie permettant de rôder le questionnaire et de se rendre compte des difficultés* ».

Concrètement, la pré-enquête permet de fixer définitivement les hypothèses ou les objectifs et de découvrir les questions mal formulées pouvant nuire à la compréhension et jouer sur les réponses. Elle permet enfin de vérifier la pertinence des variables.

Lors de notre pré-enquête, le questionnaire a été soumis à 10 enseignants répartis dans le tableau comme suit :

T. 6. Répartition des enseignants faisant objet de la pré-enquête

Commune	Effectif
MUSIGATI	5
RUMONGE	5
TOTAL	10

Comme l'effectif de nos sujets pour la pré-enquête était au nombre de 10, celui-ci a été favorable aux objectifs poursuivis pour l'enquête proprement dite qui s'est effectuée sur 28 sujets.

Après le dépouillement des questionnaires remplis, nous avons conclu que nos variables et nos hypothèses de recherche devraient être maintenues pour l'enquête proprement dite. Nous tenons à préciser que ces 10 enseignants de la pré-enquête n'ont pas participé à l'enquête proprement dite.

IV. 2. 4. L'enquête proprement dite

Notre recherche a été effectuée auprès des enseignants du premier degré du primaire des communes MUSIGATI et RUMONGE ; respectivement dans les provinces BUBANZA et BURURI.

Pour ce qui concerne l'enquête proprement dite, le questionnaire rédigé définitivement a été distribué à notre échantillon. Nous avions à notre disposition la liste des noms d'écoles faisant objet de notre échantillon.

Nous devrions passer à ces différentes écoles pour contacter le directeur ou la directrice, ou à défaut le maître ou la maîtresse responsable afin d'avoir la permission de nous entretenir avec les enseignants du premier degré, concernés par l'enquête, et enfin de leur laisser le questionnaire.

Nous nous convenions avec nos enquêtés du jour de la collecte du questionnaire après l'avoir complété. Beaucoup de nos enquêtés qui terminaient de remplir le questionnaire, le déposaient à la direction.

Toutefois, l'enquête proprement dite n'a pas été caractérisée seulement par des facilités partout où nous sommes passés.

IV. 2. 5. Les difficultés rencontrées

Au cours de notre enquête, nous avons connu beaucoup de difficultés, mais nous les avons toutes surmontées petit à petit.

Malgré l'autorisation des directeurs ou maîtres responsables, certains enseignants refusaient de prendre le questionnaire sous prétexte qu'ils n'avaient pas de temps.

D'autres nous disaient encore qu'ils ne voyaient pas l'avantage d'un tel travail étant donné que les autorités politiques restent indifférentes à leurs doléances.

Cela nous exigeait de nous présenter deux fois ou plus sur une même école afin de supplier les enseignants pour qu'ils acceptent de recevoir le questionnaire.

Parmi les difficultés que nous avons rencontrées, figurent aussi la mauvaise volonté de certains enseignants à remplir le questionnaire, à justifier les réponses, et à remettre le questionnaire.

Enfin, à part que certains enseignants ne respectaient pas les rendez –vous, quatre n'ont pas remis les questionnaires affirmant qu'ils les avaient perdus. Nous avons été obligés de faire photocopier d'autres questionnaires pour le remplacement afin d'avoir l'échantillon escompté.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons décrit les outils de recherche, puis les techniques utilisées pour mener notre étude. Ce chapitre boucle la deuxième partie et débouche sur la troisième partie consacrée à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

III^{ème} Partie : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.

INTRODUCTION

La troisième partie de notre travail de recherche est consacrée à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats, récoltés au cours de l'enquête.

En effet, après l'enquête, nous avons procédé au dépouillement du questionnaire suivant les thèmes pris en compte.

C'est ainsi que nous avons regroupé les réponses de nos enquêtés en quatre thèmes, lesquels constituent les chapitres de cette troisième partie. Ces thèmes retenus sont :

- Les difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues à la fois chez un écolier du premier degré ;
- Les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du swahili au premier degré ;
- Les difficultés liées aux conditions d'enseignement/apprentissage ;
- Les conséquences négatives de l'enseignement de l'anglais et du swahili sur l'apprentissage du français au premier degré du primaire.

Bref, chacun de ces thèmes comporte différentes questions qui nous ont permis de déceler les difficultés que rencontrent les écoliers du premier degré du primaire, dans l'apprentissage de l'anglais et du swahili.

CHAPITRE V : LES DIFFICULTÉS LIÉES À L'APPRENTISSAGE DE QUATRE LANGUES CHEZ UN ÉCOLIER DU PREMIER DEGRE

Introduction

Ce chapitre repose sur trois questions lesquelles vont nous donner la lumière sur les difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues chez un écolier du premier degré.

V.1. Les difficultés liées à la non motivation

T. 7 : Répartition globale des réponses à la question N°1

Question	R	F	%
Q.1.Les écoliers du premier degré de l'école primaire sont-ils motivés à apprendre quatre langues à la fois ? Oui ou Non. Justifiez votre réponse.	Oui	5	17,85
	Non	23	82,15
	Total	28	100

Le tableau ci-haut nous montre que 23 enseignants sur 28, soit 82,15% de nos enquêtés disent que les écoliers du premier degré ne sont pas motivés pour apprendre quatre langues à la fois, alors que 5 enseignants sur le total de 28, soit 17,85%, disent le contraire.

Or, nul ne peut prétendre avoir un bon rendement scolaire sans que les élèves et les enseignants soient motivés.

N.SILLAMY définit la motivation comme « *un ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu* ».

La motivation est donc la force impulsive qui anime le sujet intéressé par une chose et lui en facilite la réalisation.

En effet, les statistiques du tableau ci-dessus révèlent une vérité car, les enseignants eux-mêmes affirment n'avoir pas une motivation pour enseigner l'anglais et le swahili. Ils avancent qu'ils ne maîtrisent pas les contenus à enseigner et qu'il est impossible de motiver les apprenants sans qu'eux-mêmes soient motivés.

Ils ajoutent que l'apprentissage d'une langue est comme celle de la danse où on apprend en faisant dans une ambiance joviale. Une fois que la peur de l'échec s'installe dans l'esprit de l'enseignant, l'apprentissage ne se fera pas facilement ou se fera très mal. Cela est vrai dans la mesure où l'enseignant qui maîtrise la matière et la méthodologie, enseigne étant à l'aise, les pieds sur terre et la tête sur les épaules, sans complexe ni hésitation.

Enfin, on est beaucoup plus à l'aise lorsqu'on enseigne la matière qu'on maîtrise très bien, et les apprenants sont par conséquent motivés, car la vraie motivation dépend de comment l'enseignant anime la leçon.

T. 8. Répartition des réponses à la question N°1 selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.1.Les écoliers du premier degré de l'école primaire sont-ils motivés à apprendre quatre langues à la fois ? Oui ou Non. Justifiez votre réponse	Oui	3	21,42	2	14,28
	Non	11	78,58	12	81,72
	Total	14	100	14	100

Ce tableau révèle que 11 enseignants sur 14, soit 78,58% de la première année et 12 enseignants sur 14 de la deuxième année, soit 85,72%, affirment que les écoliers ne sont pas motivés à apprendre quatre langues à la fois.

Néanmoins 3 enseignants sur 14, soit 21,42% des enseignants de la première année et 2 enseignants sur 14, soit 14,28% de la deuxième année, prouvent le contraire en affirmant que les écoliers du premier degré sont motivés.

Nos enquêtés nous ont affirmés que : « *Les écoliers ne sont pas motivés car, les trois langues (l'anglais, le swahili et le français) se mêlent directement au kirundi. De plus, nous-mêmes, nous ne sommes pas bien outillés pour enseigner ces trois langues et nous en sommes dégoûtés et les conséquences qui s'en suivent c'est que les élèves éprouvent des difficultés à nous suivre* ».

Comme nous l'avons dit dans les lignes précédentes, les apprenants sont motivés lorsque leurs enseignants enseignent la matière qu'ils maîtrisent très bien et qu'ils enseignent avec maîtrise, élégance et vivacité, car l'enseignement des langues diffère de l'enseignement des mathématiques.

T. 9.Répartition des réponses selon la variable « milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.1.Les écoliers du premier degré de l'école primaire sont-ils motivés à apprendre quatre langues à la fois ? Oui ou Non. Justifiez votre réponse	Oui	4	28,58	1	7,14
	Non	10	71,42	13	92,86
	Total	14	100	14	100

Le tableau ci-dessus indique que 10 enseignants sur 14, soit 71,42% des enseignants de RUMONGE et 13 enseignants sur 14, soit 92, 86% des enseignants de MUSIGATI disent que leurs écoliers ne sont pas motivés à apprendre quatre langues à la fois.

Par contre, 4 enseignants sur 14, soit 28,58% des enquêtés de RUMONGE et 1enseignant sur le total de 14, soit 7,14% des enquêtés de MUSIGATI disent que les écoliers sont motivés.

La majorité des enseignants enquêtés affirment que les écoliers ne sont pas motivés à apprendre quatre langues à la fois.

Comment les apprenants seraient-ils motivés à apprendre les quatre langues alors que les enseignants eux-mêmes ne sont pas motivés à les enseigner? Pour une matière que l'enseignant maîtrise très bien, il cherche tous les moyens possibles pour attirer l'attention de ses écoliers afin qu'ils s'y intéressent.

Cependant, pour le cas qui nous concerne, la situation en est autre car les enseignants ne maîtrisent ni l'anglais ni le swahili. Introduire l'anglais et le swahili sans les mesures d'accompagnement est peine perdue. Nous ne sommes pas pessimistes, mais la formation des enseignants est primordiale avant de décider l'enseignement de l'anglais et du swahili.

Au lieu de laisser les enseignants se débrouiller eux-mêmes pour enseigner les disciplines apprises nulle part, il aurait fallu former suffisamment et convenablement les enseignants en leur dotant des connaissances leur permettant de tenir débout et de pouvoir motiver leurs apprenants.

V. 2. Les difficultés liées au degré de préférence d'une langue par rapport aux autres

T.10. Répartition globale des réponses à la question n° 2

Question	R	F	%
Q. 2. Parmi les langues enseignées à l'école primaire burundaise, laquelle est la plus aimée par les écoliers du premier degré? Justifiez votre réponse.	kirundi	15	53,58
	français	2	7,14
	anglais	1	3,57
	swahili	10	35,71
	aucune langue	0	0
	Total	28	100

A la lumière de ce tableau, nous remarquons que 15 enseignants sur 28, soit 53,58% de nos enquêtés, disent que les écoliers du premier degré aiment le kirundi, 10 enseignants sur 28, soit 35,71% disent que le swahili est plus préféré par les écoliers du premier degré, 7,14% disent que c'est le français qui est beaucoup plus aimé. Enfin, 3,57% affirment que les écoliers du premier degré du primaire aiment l'anglais.

En effet, le kirundi est la langue la plus aimée parmi les langues apprises au premier degré. Cela est dû au fait qu'ils en sont familiers et que même les enseignants n'éprouvent aucune difficulté, aucun complexe et aucune doute en l'enseignant. Quant au swahili, la situation géographique et historique de la commune RUMONGE fait que les écoliers soient à l'aise avec le swahili ; laquelle langue paraît pour la plupart une langue utilisée dans la vie quotidienne.

T. 11.Répartition des réponses à la question N°2 selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.2.Parmi les langues enseignées à l'école primaire, laquelle est la plus aimée par les écoliers du premier degré ? Justifiez votre réponse.	Kirundi	8	61,53	7	46,67
	français	0	0	2	13,33
	Anglais	0	0	1	6,67
	Swahili	5	38,47	5	33,33
	aucune langue	0	0	0	0
	Total	13	100	15	100

Le tableau ci-dessus nous informe que 61,53% des enseignants de la première année et 46,67% des enseignants de deuxième année nous ont fait savoir que le kirundi est la langue la plus aimée par les écoliers du premier degré, 38,47% des enseignants de première année et 33, 33% de deuxième année, à leur tour, affirment que c'est le swahili qui est la plus aimée des autres langues.

Les écoliers de la première comme ceux de la deuxième année aiment beaucoup plus le kirundi qui est la langue utilisée couramment et presque dans la vie courante sauf à RUMONGE.

Le swahili est la deuxième langue à être aimée et cela trouve l'explication dans le fait qu'elle est la langue couramment utilisée en commune RUMONGE.

Nous constatons que la variable « classe » ne modifie pas les résultats.

T. 12 : Répartition des réponses à la question N°2 selon la variable « milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.2.Parmi les langues enseignées à l'école primaire, laquelle est la plus aimée par les écoliers du premier degré ? Justifiez votre réponse.	Kirundi	4	28,58	11	78,58
	Français	1	7,14	1	7,14
	Anglais	0	0	1	7,14
	Swahili	9	64,28	1	7,14
	aucune langue	0	0	0	0
	Total	14	100	14	100

Partant de la deuxième question, nous remarquons que le kirundi est la langue la plus aimée à MUSIGATI avec un pourcentage écrasant de 78, 58%.

Par contre, les enquêtés de RUMONGE affirment que le swahili est la langue la plus aimée avec un pourcentage élevé, soit 64,28%.

La variable « milieu » modifie les résultats. Et comme l'expliquent les enquêtés de RUMONGE, « *les écoliers de RUMONGE, aiment le swahili car, c'est la langue qu'ils utilisent quotidiennement. Ils ont un bain linguistique leur permettant de mieux s'y retrouver très facilement sans aucune difficulté* ».

V. 3. Les principales difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues et les stratégies de remédiation.

V. 3. 1. Les principales difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues.

T. 13. Répartition globale des réponses à la question N°3

Question	R	F	%
Q.3.Apprendre quatre langues à la fois chez un écolier du premier degré suppose des difficultés? Oui ou Non. Si oui, quelles sont les plus importantes difficultés et comment remédier à ces dernières?	Oui	28	100
	Non	0	0
	Total	28	100

Ce tableau nous présente les résultats de la façon suivante : la réponse « oui » a été donnée par tous nos enquêtés, soit 100%.

Personne parmi nos enquêtés n'a donné la réponse « non ».

Ceci pour dire que tous les enquêtés affirment avoir des difficultés à faire apprendre quatre langues à la fois à un écolier du premier degré.

Parmi les difficultés évoquées par les enquêtés, figurent la non maîtrise de la matière à enseigner car la majorité affirment n'avoir jamais participé à aucune formation de l'anglais encore moins du swahili. Ils se débrouillent lorsqu'ils enseignent ces deux disciplines ce qui ne leur donne pas un bon épanouissement lors des leçons d'anglais et du swahili. Certains enseignants n'ont pas mâché les mots et nous ont affirmés que le plus souvent, ils commettent des erreurs de prononciation en swahili, et qu'ils sont corrigés par leurs écoliers. L'enseignement de ces deux disciplines ne leur offre pas une fierté mais au contraire les met mal à l'aise.

T. 14. Répartition des réponses à la question N°3 selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponse	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.3.Apprendre quatre langues à la fois chez un écolier du premier degré suppose des difficultés ? Oui ou Non. Si oui, quelles sont les plus importantes difficultés et comment remédier à ces difficultés	Oui	14	100	14	100
	Non	0	0	0	0
	Total	14	100	14	100

Les résultats de ce tableau nous montrent que tous nos enquêtés, soit 100 %, affirment qu'ils éprouvent des difficultés à faire apprendre quatre langues à la fois à un écolier du premier degré.

En effet, tous les enseignants ayant participé à l'enquête déclarent que toutes ces difficultés sont dues à la non maîtrise de la matière à enseigner ainsi que celle de la méthodologie d'enseignement des langues.

On ne s'improvise pas enseignant car, à part la maîtrise de la matière, le métier d'enseignant exige l'amour de ce dernier et l'esprit de recherche pour en savoir plus.

T. 15 .Répartition des réponses à la question N° 3 selon la variable « Milieu »

Question	Milieu / Réponse	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.3.Apprendre quatre langues à la fois chez un écolier du premier degré suppose des difficultés ? Oui ou Non. Si oui, quelles sont les plus importantes difficultés et comment remédier à ces difficultés	Oui	14	100	14	100
	Non	0	0	0	0
	Total	14	100	14	100

Comme le montrent les chiffres du tableau N°9, tous nos enquêtés, soit 100%, affirment que faire apprendre quatre langues à la fois à un écolier du premier degré suppose des difficultés.

Les principales difficultés relevées sont entre autres:

- Le manque de formation pour les enseignants;
- Le manque de supports pédagogiques adéquats;
- Les classes pléthoriques;
- Le mélange des langues;
- Le dégoût des écoliers dans l'apprentissage de quatre langues à la fois;
- L'oubli de la langue apprise conduisant à la confusion;
- Le programme surchargé;
- La non motivation.

V.3.2.Les stratégies de remédiation

Conscients des difficultés que nos enquêtés rencontrent, et soucieux d'y faire face, les enseignants proposent les stratégies suivantes :

-Enseigner l'anglais et le swahili dès le troisième degré après avoir maîtrisé les structures du kirundi et du français ;

-Organiser les séminaires de formation pour les enseignants en activités, et introduire l'anglais et le swahili dans le programme des lycées pédagogiques ;

-Désengorger les classes pléthoriques en construisant des nouvelles et en les équipant en livres et en bancs pupitres ;

-Rendre disponible le matériel didactique adéquat permettant un bon épanouissement ; à l'instar des images en ces deux langues.

Conclusion partielle

En abordant ce chapitre, il était question de savoir s'il existe des difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues chez l'écolier burundais du premier degré. Nous avons pu relever que les écoliers rencontrent des difficultés qui se regroupent en trois catégories :

1°) Difficultés liées à la non motivation ;

2°) Les difficultés liées au degré de préférence d'une langue par rapport aux autres;

3°) Les principales difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues et les stratégies de remédiation.

En effet, pour ce qui est de la non motivation, nous avons remarqué que les écoliers du premier degré ne sont pas motivés à apprendre quatre langues à la fois. Cela a été confirmé par les enseignants qui le disent à 82,15%.

S'agissant du degré de préférence d'une langue par rapport aux autres, 53,58% des enseignants disent que leurs écoliers préfèrent le kirundi par rapport aux autres langues enseignées au premier degré du primaire.

Quant aux principales difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues à la fois et les stratégies de remédiation, la totalité des enseignants, soit 100% affirment qu'apprendre quatre langues suppose des difficultés et ont proposé les stratégies de remédiation.

CHAPITRE VI: LES DIFFICULTES LIEES A L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ET DU SWAHILI.

Introduction

Dans ce chapitre, notre préoccupation est d'étudier les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du swahili au premier degré.

VI. 1. Les difficultés liées à la non maîtrise de l'anglais et du swahili par les enseignants.

T. 16. Répartition globale des réponses à la question N°4 a)

Question	R	F	%
Q.4.a) Au cours de votre scolarité, auriez-vous appris l'anglais? Oui ou Non.	Oui	28	100
	Non	0	0
	Total	28	100

A partir de ce tableau, il est aisé de constater que tous les enquêtés, soit 100% affirment avoir appris l'anglais, au cours de leur scolarité.

Les connaissances dont les enseignants disposent en anglais ne leur permettent pas de l'enseigner correctement car, après avoir été orientés dans les lycées pédagogiques, ils se disaient qu'ils n'auront pas besoin d'anglais à l'école primaire.

T. 17. Répartition globale des réponses à la question N°4 b)

Question	R	F	%
Q.4.b) Au cours de votre scolarité, auriez-vous appris le swahili ? Oui ou Non.	Oui	1	3,58
	Non	27	96,42
	Total	28	100

A la lumière de ce tableau, nous remarquons que 27enseignants sur le total de 28, soit 96,42% de nos enquêtés, n'ont pas appris le swahili, au cours de leur scolarité. Seule une enseignante sur 28 enquêtés, soit 3,58%, affirme avoir appris le swahili en R.D.C.

A travers ce tableau, il est facilement remarquable que les enseignants se retrouvent dans l'obligation d'enseigner une langue dont ils ignorent.

T. 18. Répartition des réponses à la question N°4 a) selon la variable «classe»

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.4.a) Au ours de votre scolarité, auriez-vous appris l'anglais ? Oui ou Non.	Oui	14	100	14	100
	Non	0	0	0	0
	Total	14	100	14	100

A travers ce tableau, nous constatons que tous nos enquêtés, soit 100%, c'est-à-dire ceux de la première et ceux de la deuxième année, affirment avoir appris l'anglais.

Cependant, certains enseignants se sont exprimés en disant ceci: « *nous avons appris superficiellement l'anglais sans y attacher beaucoup d'importance car, nous ne savions pas que nous en aurons besoin plus tard* ».

T. 19. Répartition des réponses à la question N°4 a) selon la variable « milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.4.a) Au cours de votre scolarité, auriez-vous appris l'anglais ? Oui ou Non.	Oui	14	100	14	100
	Non	0	0	0	0
	Total	14	100	14	100

Ce tableau nous présente les résultats qui suivent : 100% des enquêtés de MUSIGATI et 100% des enquêtés de RUMONGE affirment avoir appris l'anglais. Toutefois, ils l'ont appris superficiellement à travers les livres appelés « aftermonth ».Ce sont des livres qui racontent une histoire légendaire continue; lesquels livres s'utilisent tout au long du cycle de formation des lauréats des lycées pédagogiques. Les notions qu'ils y apprennent n'ont rien de commun avec les matières proposées au programme du premier degré. Autrement dit, ils apprennent « l'anglais technique ».

T. 20. Répartition des réponses à la question N°4 b) selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.4.b) Au cours de votre scolarité, auriez-vous appris le swahili ? Oui ou Non.	Oui	1	7,14	0	0
	Non	13	92,86	14	100
	Total	14	100	14	100

A la lecture de ce tableau, nous constatons que 92, 86% de nos enquêtés de la première année et 100% de nos enquêtés de la deuxième année, n'ont pas appris le swahili.

Toutefois, nous avons eu, au cours de notre enquête, une enseignante de la première année qui a affirmé avoir appris le swahili en R.D.C. Quant aux autres enseignants, ils n'ont pas appris le swahili car, ce dernier n'est pas enseigné dans les lycées pédagogiques burundais.

Nous pouvons conclure que la variable « classe » ne modifie pas les résultats.

T. 21. Répartition des réponses à la question N°4 b) selon la variable « milieu ».

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.4.b) Au cours de votre scolarité, auriez-vous appris le swahili ? Oui ou Non.	Oui	1	7,14	0	0
	Non	13	92,86	14	100
	Total	14	100	14	100

A travers ce tableau, nous lisons que 92, 86% de nos enquêtés du milieu urbain et 100% des enquêtés du milieu rural, n'ont pas appris le swahili, au cours de leur scolarité. Seule une enseignante de RUMONGE affirme avoir appris le swahili en R.D.C.

Certains de nos enquêtés nous ont affirmés qu'ils se débrouillent dans l'enseignement de l'anglais et du swahili car ils ne les maîtrisent pas et ils n'ont pas non plus la méthodologie de les enseigner. Or, enseigner une leçon quelle qu'elle soit, demande préalablement sa maîtrise, après quoi la méthodologie viendra renseigner sur la façon dont on peut se servir pour faire apprendre cette leçon.

Bref, nous remarquons que la variable « milieu » ne modifie pas les résultats de l'enquête.

VI. 2.Les difficultés liées au manque de formation en anglais et en swahili

T. 22. Répartition globale des réponses à la question N° 5 a)

Question	Réponses	F	%
Q.5.a) Au cours de votre carrière, avez-vous bénéficié d'un séminaire de formation en anglais ? Oui ou Non.	Oui	10	35,71
	Non	18	64,29
	Total	28	100

Le tableau ci-dessus nous montre que 18 enquêtés sur 28, soit 64,29%, disent qu'ils n'ont pas bénéficié d'un séminaire de formation en anglais. Néanmoins, 10 enquêtés sur le total de 28, soit 35,71%, affirment avoir suivi une formation en anglais. Même si nous avons 10 enseignants sur 28 qui affirment avoir reçu une formation en anglais et en swahili ,18 autres sur 28 n'ont pas eu la chance de bénéficier cette formation. Ces derniers représentent 64,29%.

Ce pourcentage montre que la majorité des enseignants enseignent les langues qu'ils ne maîtrisent pas. Ils ne sont pas bien à l'aise pour les enseigner. Toutefois, ils sont contraints de le faire car, ils n'ont pas d'autres choix.

T. 23. Répartition globale des réponses à la question N° 5. b)

Question	R	F	%
Q .5.b) Au cours de votre carrière, avez-vous bénéficié d'un séminaire de formation en swahili ? Oui ou Non.	Oui	10	35,71
	Non	18	64,29
	Total	28	100

D'après ce tableau, nous lisons les mêmes résultats que ceux obtenus dans le tableau précédent. La majorité des enseignants du premier degré n'ont pas suivi une formation en swahili. Or, la formation en cours d'emploi permet de répondre au besoin d'approfondissement, d'adaptation, de réactualisation périodique de connaissances et de la pratique professionnelle des enseignants en vue de faire face aux transformations du système éducatif.

Bien plus, la formation des enseignants du primaire a la double responsabilité ; celle de répondre à l'évolution du métier d'enseignant et celle de permettre que cette évolution se poursuive.

Cela s'effectue donc à condition qu'elle soit conçue comme un processus qui se déroule tout au long de la carrière enseignante.

C'est ainsi que la formation en cours d'emploi devrait être conçue comme une nécessité et une aide pour tout enseignant car, elle est l'outil essentiel pour s'adapter au monde en perpétuel changement.

T. 24. Répartition des réponses à la question N° 5 a) selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.5.a) Au cours de votre carrière, avez-vous bénéficié d'un séminaire de formation en anglais ? Oui ou Non.	Oui	3	21,43	7	50
	Non	11	78,57	7	50
	Total	14	100	14	100

A base des données inscrites dans ce tableau, nous constatons que 11enseignants de la première année sur 14, soit 78,57%, contre 7 enseignants de la deuxième année sur 14 également, soit 50%, n'ont pas suivi une formation en anglais. Par contre, 3 enseignants de la première année sur 14, soit 21,43% contre 7 enseignants de deuxième année, soit 50% affirment avoir déjà suivi une formation en anglais.

En effet, la variable « classe » modifie les résultats par le fait que certains directeurs d'écoles choisissent au hasard ceux qui suivent les formations en ces deux langues. Ce choix est subjectif car, il est souvent opéré selon les degrés de familiarité.

T. 25. Répartition des réponses à la question N° 5 b) selon la variable « classe ».

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.5.b) Au cours de votre carrière, avez-vous bénéficié d'un séminaire de formation en swahili? Oui ou Non.	Oui	3	21,43	7	50
	Non	11	78,57	7	50
	Total	14	100	14	100

En lisant ce tableau, nous remarquons que les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus sont identiques aux résultats obtenus dans le tableau précédent car, les formations organisées pendant les vacances scolaires concernent les deux disciplines à la fois. Toutefois, la majorité de nos enquêtés n'en ont pas bénéficié.

Comme nous l'avons déjà dit précédemment, la variable « classe » modifie les résultats car, même ceux qui bénéficient de ces formations sont choisis d'une façon subjective sans tenir compte de la classe enseignée.

T. 26. Répartition des réponses à la question N° 5 a) selon la variable «milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q. 5. a) Au cours de votre carrière, avez-vous bénéficié d'un séminaire de formation en anglais? Oui ou Non.	Oui	6	42,85	4	28,57
	Non	8	57,15	10	71,43
	Total	14	100	14	100

Il se dégage dans ce tableau que 8 enseignants du milieu urbain sur 14, soit 57,15% contre 10 enseignants du milieu rural, soit 71,45% déclarent n'avoir pas suivi une formation en anglais. Néanmoins, 6enseignants du milieu semi-urbain, soit 42,85% contre 4 enseignants du milieu rural sur 14, soit 28,57% affirment avoir suivi une formation en anglais.

Les enseignants enquêtés nous ont affirmés qu'ils n'ont pas bénéficié des séminaires de formation car, ces derniers se font rarement et ceux qui les ont suivis, sont choisis selon les degrés de familiarité.

T. 27. Répartition des réponses à la question N° 5 b) selon la variable «milieu».

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q. 5. b) Au cours de votre carrière, avez-vous bénéficié d'un séminaire de formation en swahili? Oui ou Non.	Oui	6	42,85	4	28,57
	Non	8	57,15	10	71,43
	Total	14	100	14	100

Il ressort de ce tableau que les résultats obtenus dans le tableau N° 26 sont les mêmes que ceux obtenus dans le tableau N° 27 car, ceux qui ont bénéficié la formation en anglais l'ont également bénéficié en swahili.

Nous constatons que la majorité de nos enquêtés affirment qu'ils n'ont pas suivi de formation sur toutes ces deux langues et même ceux qui en ont bénéficié, sont choisis sans critères prédéfinis à l'avance. Nous concluons que la variable « milieu » ne modifie pas les résultats.

VI. 3 .Les atouts tirés des formations sur l'anglais et sur le swahili

Partant de la question N° 5, certains enseignants parmi les enquêtés affirment avoir tiré des atouts dans les séminaires de formation organisés à leur intention.

Ces atouts sont désignés par les abréviations qui suivent :

- A.C : Avoir un certificat.

- A.CO : Améliorer les connaissances.

-A.M : Améliorer la méthodologie.

- D .L.P : Développer le langage parlé.

Nous avons recouru aux abréviations pour faciliter la notation dans les tableaux.

N.B: Que ceux qui nous lisent ne soient pas étonnés, car la question N° 6 est intimement liée à la question N° 5. Notre échantillon n'a pas changé passant de 28 à 10. Seulement, nous avons pris ceux qui ont répondu par « oui » c'est-à-dire ceux qui ont eu le privilège de bénéficier des séminaires de formation en anglais et en swahili.

T. 28. Répartition globale des réponses à la question N° 6.

Question	R	F	%
Q.6.Si oui, quel est le profit tiré de cette formation ?	A .CO+A.M+D.L.P	3	30
	A.CO+A.M	3	30
	A.CO	3	30
	A.M	1	10
	Total	10	100

A base des résultats de ce tableau, nous constatons que 3 enseignants sur 10, soit 30%, ont répondu par « oui » à la question N° 6.

Ils affirment qu'après les séminaires de formation en ces deux langues, ils ont amélioré les connaissances, la méthodologie et le langage parlé. Parallèlement, 3 autres enseignants sur 10, soit 30% affirment avoir amélioré les connaissances et la méthodologie tandis que 3 autres, soit 30%, à leur tour, affirment avoir amélioré seulement les connaissances .Enfin, nous avons eu un seul enseignant, soit 10% qui affirme avoir amélioré la méthodologie.

Les séminaires de formation et de recyclage pour les enseignants en activité sont d'une importance capitale car, on ne peut pas parler de métier d'enseignant sans savoirs ni méthodologie d'enseignement. Cela s'acquiert dans des formations continues des enseignants d'où leur nécessité.

C.GAUTHIER (1997 :p.13) précise que: « *Une des conditions essentielles à toute profession est la formalisation des savoirs nécessaires pour l'exécution des tâches qu'elle implique* ».

Toutefois, au lieu de doter aux enseignants des savoirs qui leur permettront de tenir leurs cours convenablement, on développe en eux l'esprit de sauvetage, celui de se débrouiller.

Le ministère de l'enseignement primaire et secondaire contraint les enseignants d'enseigner l'anglais et le swahili qu'ils ne maîtrisent pas. L'ancienneté et l'expérience seules ne comptent pas, elles nécessitent d'être nourries, renforcées par des formations complémentaires.

T. 29. Répartition des réponses à la question N° 6 selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.6.Si oui, quel est le profit tiré de cette formation ?	A.CO+A.M+D.L.P	0	0	3	37,5
	A.CO+A.M	1	50	2	25
	A.CO	1	50	2	25
	A.M	0	0	1	12,5
	Total	2	100	8	100

D'après ce que nous lisons dans ce tableau, nous remarquons qu'un enseignant de la première année sur 2 qui ont suivi la formation, soit 50%, contre 2 enseignants de la deuxième sur 8, soit 25%, disent qu'ils ont amélioré leurs connaissances.

Néanmoins, 1 enseignant sur 2 de la première année, soit 50%, contre 2 enseignants de la deuxième année sur 8, soit 25%, disent qu'ils ont amélioré leurs connaissances et la méthodologie d'enseignement de ces langues.

D e plus ,3 enseignants de la deuxième année sur 8, soit 37,5%, affirment avoir amélioré en même temps les connaissances, la méthodologie et le langage parlé. Enfin, un enseignant de la deuxième année sur 8, soit 12,5% déclare qu'il a amélioré la méthodologie seulement.

Malgré que ces formations de recyclage soient d'une importance très capitale, les enseignants qui devraient en bénéficier se lamentent car le choix de ceux qui y participent s'opère d'une façon subjective.

Lors de notre enquête, seuls deux enseignants de la première année affirment avoir bénéficié d'une formation en anglais et en swahili.

T. 30. Répartition des réponses à la question N° 6 selon la variable « milieu ».

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q .6.Si oui, quel est le profit tiré de cette formation ?	A.CO+A.M+D.L.P	0	0	3	60
	A.CO+A.M	3	60	0	0
	A.CO	1	20	2	40
	A.M	1	20	0	0
	Total	5	100	5	100

En lisant ce tableau, nous remarquons que 3 enseignants du milieu urbain, soit 60%, affirment avoir amélioré les connaissances et la méthodologie.

Parallèlement, un enseignant sur 5 du milieu urbain, soit 20%, contre 2 enseignants du milieu rural sur 5, soit 40%, affirment avoir amélioré les connaissances seulement.

De plus, un enseignant du milieu urbain, soit 20%, nous a confiés qu'il a amélioré la méthodologie d'enseignement de ces langues.

Enfin, 3 enseignants du milieu rural déclarent avoir amélioré à la fois les connaissances, la méthodologie et la langue parlée.

La variable « milieu » ne modifie pas les résultats car, tous les enseignants ayant bénéficié de formation en anglais et en swahili, affirment que cette formation leur a été profitable et y ont tiré des compétences leur permettront d'améliorer leurs façons d'enseigner.

VI.4. Les difficultés liées à l'apprentissage de l'anglais et du swahili

T. 31. Répartition globale des réponses à la question N° 7

Q. 7. Entre l'anglais et le swahili, laquelle de ces langues paraît-elle difficile à apprendre chez les écoliers du premier degré ? Justifiez votre réponse.	R	F	%
	L'anglais	22	78,58
	Le swahili	6	21,42
	Total	28	100

De ce tableau, il ressort que 78,58% de nos enquêtés disent que l'anglais est plus difficile à apprendre chez les écoliers du premier degré.

Nonobstant, 21,42% des enseignants enquêtés affirment que c'est plutôt le swahili qui est plus difficile à apprendre chez les écoliers du premier degré.

Même si l'anglais et le swahili ont été introduites au même moment dans le programme de formation au premier degré, à travers les réponses données par nos enquêtés, ces dernières révèlent que l'anglais est difficile à apprendre par rapport au swahili.

T.32. Répartition des réponses à la question N° 7 selon la variable « classe ».

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.7.Entre l'anglais et le swahili, laquelle de ces langues paraît-elle difficile à apprendre chez les écoliers du premier degré ? Justifiez votre réponse.	L'anglais	13	92,86	9	64,28
	Le swahili	1	7,14	5	35,72
	Total	14	100	14	100

Le tableau ci-dessus nous montre que la majorité des enseignants de la première année, soit 92,86%, et celle de la deuxième année, soit 64,28% affirment que l'anglais est difficile à apprendre par rapport au swahili chez les écoliers du premier degré.

Cependant, 1enseignant sur 14, soit 7,14% des enseignants de la première année et 5 enseignants sur 14, soit 35,72% des enseignants de la deuxième année s'expriment en disant que c'est le swahili qui est difficile à apprendre chez les écoliers du premier degré.

L'anglais est difficile chez presque tous les écoliers, affirment les enseignants car, la prononciation et l'intonation sont étrangères. Quant au swahili, elles sont proches au kirundi.

T.33.Répartition des réponses à la question N° 7 selon la variable « milieu ».

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.7.Entre l'anglais et le swahili, laquelle de ces langues paraît-elle difficile chez les écoliers du premier degré ? Justifiez votre réponse	L'anglais	14	100	8	57,14
	Le swahili	0	0	6	42,86
	Total	14	100	14	100

En faisant la lecture du tableau ci-haut, nous constatons que 100% des enseignants de RUMONGE contre 57,14% de MUSIGATI, trouvent l'anglais difficile à apprendre chez les écoliers du premier degré. Parallèlement, 42,86% des enseignants de MUSIGATI, trouvent le swahili difficile à apprendre chez les écoliers du premier degré.

Les écoliers de MUSIGATI trouvent ces deux langues sont très difficiles car, elles sont toutes étrangères pour eux. Cela s'expliquerait par la situation géographique de la commune MUSIGATI où ses habitants n'ont pas d'influences linguistiques étrangères.

L'anglais et le swahili sont toutes nouvelles pour eux. Quant à ceux de RUMONGE, ils sont familiers au swahili raison pour laquelle ils n'éprouvent aucune difficulté en l'apprenant.

Conclusion partielle

Au cours de chapitre, nous avons voulu montrer les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du swahili. Tout au long de ce chapitre, il se dégage que 100% de nos enquêtés affirment avoir appris l'anglais au secondaire. Malheureusement, les connaissances dont ils disposent ne leur permettent pas de l'enseigner correctement.

Concernant le swahili, 96,42% de nos enquêtés affirment n'avoir pas appris le kiswahili. Toutefois, ils sont contraints de l'enseigner. Ils se heurtent aux multiples difficultés dues à la non maîtrise de la langue et de la méthodologie de l'enseignement. La situation étant ainsi, la majorité des enseignants n'ont jamais suivi de formation en aucune de ces langues ; chose qui est surprenante car l'introduction de ces deux langues dans le programme du premier degré devrait être accompagnée par une formation continue des enseignants en ces deux disciplines.

CHAPITRE VII : LES DIFFICULTES LIEES AUX CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Introduction

Au cours de ce chapitre, nous abordons les questions liées aux conditions d'apprentissage à travers les réponses fournies par nos enquêtés.

VII. 1. Les difficultés liées aux effectifs trop élevés des élèves

T.34. Répartition globale des réponses à la question N°8

Question	R	F	%
Q .8).Combien d'élèves avez-vous dans votre classe?	Effectifs compris entre 20 et 30	1	3,57
	Effectifs compris entre 30 et 40	1	3,57
	Effectifs compris entre 40 et 50	4	14,28
	Effectifs compris entre 50 et 60	7	25
	Effectifs compris entre 60 et 70	5	17,85
	Effectifs compris entre 70 et 80	7	25
	Effectifs compris entre 80 et 90	2	7,14
	Effectifs compris entre 90 et 100	0	0
	Effectifs compris entre 100 et 110	1	3,57
	Total	28	100

Les données ci-dessus nous montrent que 7 enseignants sur 28 soit 25%, et 7 autres enseignants déclarent avoir successivement les classes comprises entre 70 et 80 et 50 et 60 ; 5 enseignants sur 28 soit 17,85%, à leur tour, ont une classe comprise entre 60 et 70 ; 4 enseignants sur 28 soit 14,29%, de leur coté, affirment avoir une classe comprise entre 40 et 50 ; 2 enseignants sur 28 soit 7,14% disent que leurs classes sont comprises entre 80 et 90.

De plus,1 enseignant sur 28 soit 3 ,57% affirme qu'il a une classe comprise entre 100 et 110, un autre enseignant sur 28 soit 3,57% déclare qu'il a une classe comprise entre 30 et 40. Enfin, un enseignant sur 28 soit 3,57% affirme avoir une classe comprise entre 20 et 30.

La mesure portant gratuité de la scolarité au primaire a fait que les classes soient pléthoriques. Le retour des refugiés de la Tanzanie est venu aggraver la situation.

T. 35. Répartition des réponses à la question N° 8 selon la variable « classe ».

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.8.Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?	Effectifs compris entre 20 et 30	0	0	1	7,14
	Effectifs compris entre 30 et 40	0	0	1	7,14
	Effectifs compris entre 40 et 50	1	7,14	3	21,43
	Effectifs compris entre 50 et 60	3	21,43	4	28,57
	Effectifs compris entre 60 et 70	4	28,57	1	7,14
	Effectifs compris entre 70 et 80	3	21,43	4	28,57
	Effectifs compris entre 80 et 90	2	14,29	0	0
	Effectifs compris entre 90 et 100	0	0	0	0
	Effectifs compris entre 100 et 110	1	7,14	0	0
	Total	14	100	14	100

D'après ce que nous lisons dans le tableau ci-dessus, 4enseignants sur 14 de la première année, soit 28,57% , et un enseignant sur 14 de la deuxième année, soit 7,14% ,disent qu'ils enseignent une classe comprise entre 60 et 70.

Parallèlement, 3 enseignants de la première année et 4 enseignants de la deuxième année, et un nombre aussi égal d'enseignants de la première et de la deuxième année affirment avoir des classes comprises respectivement entre 50 et 60, et 70 et 80.

De plus, 2 enseignants de la première année affirment avoir enseigné une classe comprise entre 80 et 90;un enseignant de la première année et 3 de la deuxième année disent qu'ils enseignent une classe comprise entre 40 et 50.Plus grave, un enseignant de la première année nous déclare qu'il enseigne une classe comprise entre 100 et 110. Enfin, un enseignant de la deuxième et un autre de la première année déclarent qu'ils enseignent des classes comprises respectivement entre 20 et 30.

Nous avons constaté que les premières années sont peuplées, mais au fur et à mesure que les écoliers avancent de classe, les abandons se font enregistrer.

Nos enquêtés disent que beaucoup de familles sont pauvres, et que leurs enfants ne trouvent pas suffisamment de quoi mettre sous la dent et préfèrent chercher de l'emploi petit joli.

T. 36. Répartition des réponses à la question N° 8 selon la variable « milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.8.Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?	Effectifs compris entre 20 et 30	0	0	1	7,14
	Effectifs compris entre 30 et 40	0	0	1	7,14
	Effectifs compris entre 40 et 50	1	7,14	3	21,43
	Effectifs compris entre 50 et 60	2	14,29	5	35,71
	Effectifs compris entre 60 et 70	3	21,43	2	14,29
	Effectifs compris entre 70 et 80	5	35,71	2	14,29
	Effectifs compris entre 80 et 90	2	14,29	0	0
	Effectifs compris entre 90 et 100	0	0	0	0
	Effectifs compris entre 100 et 110	1	7,14	0	0
	Total	14	100	14	100

Les chiffres du tableau ci-haut montrent que 5 enseignants du milieu urbain, soit 35,71%, et 2 enseignants du milieu rural, soit 14,29%, affirment qu'ils enseignent une classe comprise entre 70 et 80 ; 3 enseignants du milieu urbain et 2 enseignants du milieu rural disent qu'ils ont des classes comprises entre 60 et 70 ; 2 enseignants du milieu urbain affirment avoir des classes comprises entre 80 et 90. De plus, nous lisons que 2 enseignants du milieu urbain et 5 enseignants du milieu rural déclarent avoir des classes comprises entre 50 et 60. Par contre, un enseignant du milieu urbain affirme avoir une classe nombreuse avec un effectif compris entre 100 et 110. De surcroit, un enseignant du milieu urbain et 3 du milieu rural ont des classes comprises entre 40 et 50.

Enfin, un enseignant du milieu rural affirme avoir une classe comprise entre 20 et 30.Parallèlement, un autre du milieu rural également affirme qu'il enseigne une classe comprise entre 30 et 40.

Après avoir analysé les réponses de nos enquêtés à cette question, nous concluons que les classes de RUMONGE ont des effectifs trop élevés qui vont jusqu'à plus de 100 écoliers par classe. Malgré que le centre urbain de RUMONGE compte beaucoup d'écoles primaires, proches les unes des autres, elles sont pléthoriques ; surtout au premier degré. Le retour des réfugiés en est l'une des causes.

A MUSIGATI, les effectifs d'écoliers du premier degré sont très faibles, nous avons eu une classe de 29 écoliers.

L'une des enquêtés de MUSIGATI s'est exprimée là-dessus et nous a affirmée que : « *Les écoliers ne sont pas nombreux dans les écoles car, ils ne sont pas motivés. La grande majorité préfèrent suivre leurs pères dans les chantiers de construction* »

VII. 2. Difficultés liées à l'usage des méthodes d'enseignement inadéquates.

T.37. Répartition globale des réponses à la question N° 9.

Question	R	F	%
Q.9.Quelle méthode préférez-vous utiliser quand vous enseignez au premier degré de l'école primaire ?	La méthode expositive	16	57 ,14
	La méthode active	8	28 ,58
	Les deux combinées	4	14 ,28
	Total	28	100

A la lumière de ce tableau, nous remarquons que 16 enseignants sur 28, soit 57 ,14% utilisent la méthode expositive quand ils enseignent au premier degré ; 8 enseignants sur 14, soit 28,58% utilisent la méthode active. Par contre 4 enseignants utilisent les deux méthodes combinées.

Nous constatons que la majorité des enquêtés préfèrent utiliser la méthode expositive parce que disent-ils les classes sont pléthoriques et ils sont incapables de faire parler tous les élèves.

T.38. Répartition des réponses à la question N°9 selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.9.Quelle méthode préférez-vous utiliser quand vous enseignez au premier degré de l'école primaire ?	La méthode ex positive	9	64,29	7	50
	La méthode active	4	28,57	4	28,57
	Les deux méthodes	1	7,14	3	21,43
	Total	14	100	14	100

La lecture de ce tableau laisse voir que 9 enseignants de la première année et 7 enseignants de la deuxième année recourent à la méthode ex positive.

Par contre, 4 enseignants de la première année et 4 enseignants de la deuxième année utilisent la méthode active. Enfin, un enseignant de la première et 3 enseignants de la deuxième année combinent les deux méthodes.

Nous constatons qu'au fur et à mesure qu'on avance de classes, l'usage de la méthode expositive diminue car les effectifs d'écoliers diminuent également de la première année aux classes suivantes.

T. 39. Répartition des réponses à la question N° 9 selon la variable « milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.9.Quelle méthode préférez-vous utiliser quand vous enseignez au premier degré de l'école primaire ?	La méthode ex positive	10	71,42	6	42,85
	La méthode active	2	14,29	6	42,85
	Les deux méthodes	2	14,29	2	14,29
	Total	14	100	14	100

A travers ce tableau, nous voyons que 10 enseignants du milieu urbain et 6 enseignants du milieu rural recourent à la méthode expositive ; 2 enseignants du milieu urbain et 6 enseignants du milieu rural se contentent de la méthode active. Cependant, 2 enseignants du milieu urbain et 2 autres du milieu rural utilisent les deux méthodes combinées.

Au regard de cette question et en s'appuyant sur les réponses données par nos enquêtés, nous concluons que les premières années sont surpeuplées et pour s'en sortir, les enseignants se contentent de la méthode expositive.

J. CLOSSET (1960 :p.62) donne des explications : « *Les classes surpeuplées constituent également un sérieux handicap, certains comptent 30 ,40 et même 50 élèves, alors qu'une vingtaine constituerait un effectif largement suffisant. Comment le professeur pourrait-il avoir l'occasion de mettre ses connaissances en pratique* ? ».

VII. 3. Les difficultés liées au manque de supports pédagogiques adéquats.

T. 40. Répartition globale des réponses à la question N° 10 a)

Question	R	F	%
Q.10.a) Les livres d'élèves sont-ils suffisants ou insuffisants pour le cours d'anglais ?	Suffisants	10	35,71
	Insuffisants	18	64,29
	Total	28	100

D'après ce tableau, 18 enseignants sur 28, soit 64,29%, indiquent que les livres d'élèves sont insuffisants. Cependant, 10 enseignants sur 28, soit 35,71%, affirment que les livres sont suffisants.

Suite à la mesure portant gratuité scolaire à l'école primaire, les effectifs d'écoliers sont doublés, triplés ou quadruplés. Il importe alors d'équiper les écoles en matériel car, la construction des locaux sans équipements est peine perdue. Ces locaux seront comme des hangars et non pas des salles de classe où se déroulera l'enseignement. Bref, il aurait fallu imprimer beaucoup de livres d'anglais et du swahili pour appliquer favorablement les récentes mesures portant gratuité de l'école primaire et l'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré car, depuis lors, les effectifs d'écoliers ont augmenté considérablement. Le mieux serait qu'un livre soit partagé par 2 écoliers afin qu'ils puissent suivre convenablement.

T.41. Répartition globale des réponses à la question N° 10 b)

Question	R	F	%
Q.10.b) Les livres d'élèves sont-ils suffisants ou insuffisants pour le swahili ?	Suffisants	10	35,71
	Insuffisants	18	64,29
	Total	28	100

D'après ce tableau, nous remarquons que les résultats obtenus pour l'anglais ressemblent à ceux obtenus pour le swahili. Dans ces deux disciplines, l'insuffisance de livres se fait sentir partout.

Comme ces deux langues ont été introduites au même moment, la pénurie de livres est constatée à la même proportion. L'impression de beaucoup de livres, le désengorgement des classes pléthoriques et la construction d'autres salles de classe serviront de remèdes à ces défis jusque-là ressentis comme un coup fatal à l'enseignement de l'anglais et de swahili au premier degré.

T. 42. Répartition des réponses à la question N° 10 a) selon la variable «classe»

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.10.a) Les livres d'élèves sont-ils suffisants ou insuffisants pour le cours d'anglais ?	Suffisants	6	42,85	4	28,57
	Insuffisants	8	57,15	10	71,42
	Total	14	100	14	100

Dans le tableau ci-haut, nous lisons que 8 enseignants sur 14 de la première année, soit 57,15% et 10 enseignants de la deuxième année, soit 71,42% confirment l'insuffisance des livres. Par contre, 6 enseignants de la première année, soit 42,85% et 4 enseignants de la deuxième année, soit 28,57% trouvent que les livres sont suffisants.

En effet, la commune RUMONGE a connu un taux d'abandons très élevé au primaire et pour y remédier, les écoliers sont nourris à l'école, à midi.

La variable « classe » ne modifie pas les résultats.

T.43. Répartition des réponses à la question N° 10 b) selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.10.b) Les livres d'élèves sont-ils suffisants ou insuffisants pour le cours de swahili ?	Suffisants	6	42,85	4	28,57
	Insuffisants	8	57,15	10	71,42
	Total	14	100	14	100

A travers ce tableau, nous constatons que les résultats sont identiques à ceux obtenus pour l'anglais. Ces deux tableaux prouvent l'insuffisance des livres d'anglais et de swahili au premier degré de l'école primaire.

Les résultats sont identiques à ceux du tableau précédent et les explications y afférentes sont également valables pour le tableau ci-haut car, les écoliers du premier degré connaissent la pénurie de livres d'anglais et de swahili à un même pourcentage.

T.44. Répartition des réponses à la question N° 10 .a) selon la variable « milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q. 10.a) Les livres d'élèves sont-ils suffisants ou insuffisants pour le cours d'anglais ?	Suffisants	4	28,57	6	42,85
	Insuffisants	10	71,42	8	57,15
	Total	14	100	14	100

Selon le milieu, 10 enseignants du milieu semi-urbain, soit 71,42% et 8 enseignants du milieu rural, soit 57,15% affirment que les livres sont insuffisants. Néanmoins, 4 enseignants du milieu semi-urbain, soit 28,57% et 6 enseignants du milieu rural, soit 42,85% convergent sur l'idée que les livres d'élèves sont suffisants.

Même si les deux milieux connaissent une insuffisance de livres d'anglais et du swahili, cette insuffisance n'est pas ressentie de la même manière .Comme nous l'avons déjà précisé dans les pages précédentes, la commune de RUMONGE a des classes très nombreuses suite au rapatriement des burundais de la Tanzanie. L'insuffisance de livres s'observe aussi à MUSIGATI même si elle n'est pas à un pourcentage égal. Là-bas, les écoliers ne sont pas très nombreux comme à RUMONGE. La raison évoquée est que les écoliers de MUSIGATI préfèrent aller aider leurs pères dans les chantiers de construction.

T. 45. Répartition des réponses à la question N° 10 b) selon la variable « milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q. 10.b) Les livres d'élèves sont-ils suffisants ou insuffisants pour le cours de swahili?	Suffisants	4	28,57	6	42,85
	Insuffisants	10	71,42	8	57,15
	Total	14	100	14	100

D'après ce que nous lisons dans le tableau ci-dessus, nous constatons les mêmes résultats que ceux du tableau précédent.

L'insuffisance des livres se fait sentir partout dans ces deux milieux, mais à un pourcentage différent. L'explication donnée au tableau précédent, est valable également pour le tableau ci-dessus.

Conclusion partielle

En abordant ce chapitre, l'intention était de relever les difficultés liées aux conditions d'apprentissage. Pour y arriver, nous nous sommes servis d'un questionnaire où nos enquêtés affirment que les difficultés sont surtout liées à la pléthore des classes, à l'usage des méthodes d'enseignement inadéquates et au manque des supports pédagogiques adéquats.

CHAPITRE VIII : LES CONSEQUENCES NEGATIVES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS ET DU SWAHILI SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Introduction

Dans ce présent chapitre, nous avons voulu savoir si les enseignants constatent l'influence linguistique de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français, si l'anglais et le swahili sont faciles à enseigner en même temps que le français. Nous avons voulu également savoir l'impact de l'enseignement de l'anglais et du swahili sur l'apprentissage du français, langue d'enseignement depuis la cinquième année primaire.

VIII. 1. Les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français

T.46. Répartition globale des réponses à la question N°11

Question	R	F	%
Q.11.Constatez-vous les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français ? Oui ou Non.	Oui	28	71,42
	Non	8	28,58
	Total	28	100

Le tableau ci-dessus nous indique que 20 enseignants sur 28, soit 71,42% affirment qu'ils constatent les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français, alors que 8 enseignants sur 28, soit 28,58% disent le contraire.

En effet, les débuts d'apprentissage d'une langue étrangère comportent toujours des difficultés qui proviennent des influences soit de la langue maternelle, soit de la langue étrangère apprise antérieurement.

C'est la raison pour laquelle, dans les stratégies de remédiation, nous avons proposé de ne pas enseigner les quatre langues à la fois à un écolier du premier degré, mais d'aller petit à petit, de commencer par deux langues (kirundi et français),et d'introduire deux autres dès le troisième degré. Cela leur permettra de mieux maîtriser et intérioriser les structures linguistiques des deux premières langues et de fixer les nouvelles structures sans confusion.

T.47. Répartition des réponses à la question N°11 selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.11.Constatez-vous les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français ? Oui ou Non.	Oui	12	85,72	8	57,14
	Non	2	14,28	6	42, 86
	Total	14	100	14	100

En faisant la lecture de ce tableau, nous remarquons que 12 enseignants sur 14, soit 85,72% des enseignants de la première année et 8 enseignants sur 14 de la deuxième année, soit 57,14% affirment qu'ils constatent les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français. Cependant, 2 enseignants sur 14, soit 14,28% des enseignants de la première année et 6 enseignants sur 14 de la deuxième, soit 42,86% prouvent le contraire en affirmant qu'ils ne constatent pas les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français.

A travers les chiffres inscrits dans le tableau ci-dessus, les influences linguistiques sont présentes et handicapent le bon apprentissage du français. L'anglais et le swahili sont des langues qui ont chacune leur propre intonation.

Ainsi, comme les écoliers du premier degré ne sont pas habitués à bien parler français, ils ont tendance à confondre les mots anglais et swahili aux mots français.

L'influence linguistique se remarque beaucoup plus en première année qu'en deuxième année car les débuts d'apprentissage comportent toujours des difficultés qui vont jusqu'à la confusion, à la mauvaise prononciation et à la mauvaise intonation.

T.48. Répartition des réponses à la question N°11 selon le variable « milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q .11. Constatez-vous les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français ? Oui ou Non.	Oui	10	71,42	10	71,42
	Non	4	28,58	4	28, 58
	Total	14	100	14	100

Le tableau ci-dessus indique que 10 enseignants sur 14, soit 71,42% des enseignants de RUMONGE et 10 enseignants sur 14 de MUSIGATI, soit 71,42% disent qu'ils constatent les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français. Par contre, 4 enseignants de RUMONGE sur 14 et 4 autres de MUSIGATI sur 14, soit 28,58% affirment n'avoir pas constaté les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français.

Il n'est pas bon de faire apprendre quatre langues à la fois à un écolier débutant car, l'influence linguistique est inévitable.

Elle l'est dans ce sens que même la prononciation et l'intonation de la part des enseignants sont défectueuses. Dans ce cas-là, les écoliers en sont victimes car, ils les imitent innocemment.

Nous constatons que la variable « milieu » ne modifie pas les résultats.

VIII. 2. Les difficultés d'enseigner l'anglais et le swahili en même temps que le français au premier degré

T.49. Répartition globale des réponses à la question N°12

Question	R	F	%
Q. 12 .Pensez-vous qu'il est facile d'enseigner l'anglais et le swahili en même temps que français au premier degré? Oui ou Non.	Oui	6	21,42
	Non	22	78,58
	Total	28	100

A la lumière de ce tableau, nous remarquons que 22 enseignants sur 28, soit 78,58% affirment qu'il est difficile d'enseigner au premier degré les cours d'anglais et du swahili en même temps que le français.

Néanmoins, 6 enseignants sur 28, soit 21,42% affirment qu'il est facile d'enseigner au premier degré les cours d'anglais et du swahili en même temps que le français.

La grande majorité des enseignants affirment qu'il n'est pas facile d'enseigner les trois langues étrangères à savoir l'anglais, le swahili ainsi que le français en même temps au premier degré du primaire. A part que les enseignants eux-mêmes ne sont pas suffisamment outillés pour l'enseignement de ces langues, les écoliers du premier degré ne les différencient pas.

Comment la tâche d'enseigner l'anglais, le swahili ainsi que le français au premier degré serait-elle facile alors que les deux partenaires en l'occurrence les enseignants et les écoliers du premier degré ne sont pas mieux indiqués pour faire réussir cet enseignement ?

Pour sortir de cette « crise », la réponse est de ne pas « mettre la charrue avant le bœuf » c'est-à-dire ne pas introduire l'anglais et le swahili au premier degré sans que les enseignants aient été suffisamment formés.

T.50. Répartition des réponses à la question N°12 selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.12.Pensez-vous qu'il est facile d'enseigner l'anglais et le swahili en même temps que le français au premier degré ? Oui ou Non.	Oui	2	14,28	4	14,58
	Non	12	85,72	10	72,42
	Total	14	100	14	100

Les résultats de ce tableau nous montrent que 12 enseignants sur 14,soit 85,72% des enseignants de la première année contre 10 enseignants sur 14 de la deuxième année, soit 71,42% convergent sur l'idée qu'il est difficile d'enseigner les cours d'anglais et du swahili en même temps que le français.

Cependant, 2 enseignants sur 14 de la deuxième année, soit 14,28% des enseignants de la première année et 4 enseignants sur 14 de la deuxième année, soit 28,58% trouvent qu'il est facile d'enseigner les cours d'anglais, du swahili en même temps que le français.

Les résultats du tableau ci-haut laissent voir que la facilité d'enseigner l'anglais et le swahili en même temps que français est en peu ressentie en deuxième année qu'en première année.

Même si les difficultés ne manquent pas pour ceux de la deuxième année, ils sont en peu avancés par rapport à ceux de la première année qui ne sont pas encore habitués au nouveau milieu en l'occurrence l'école .Ceux de la deuxième année sont déjà familiarisés au milieu scolaire.

T.51. Répartition des réponses à la question N°12 selon la variable « Milieu»

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.12.Pensez-vous qu'il est facile d'enseigner l'anglais et le swahili en même temps que le français au premier degré ? Oui ou Non.	Oui	4	28 ,58	2	14,28
	Non	10	71,42	12	85,72
	Total	14	100	14	100

Par ce tableau ,nous constatons que 10 enseignants sur 14,soit 71,42% des enseignants de RUMONGE contre 12 enseignants sur 14 de MUSIGATI, soit 85,72% affirment qu'il est difficile d'enseigner au premier degré les cours d'anglais et du swahili en même temps que le français .Par contre,4 enseignants sur 14,soit 28,58% des enseignants de RUMONGE et 2 enseignants sur 14 de MUSIGATI, soit 14,28% trouvent qu'il est facile d'enseigner les cours d'anglais et du swahili en même temps que le français.

En comparant les résultats obtenus dans le tableau ci-haut, et en considérant deux milieux, représentant successivement RUMONGE et MUSIGATI, nous remarquons que ces trois langues (anglais, français et swahili) ne sont pas faciles à enseigner en même temps.

Toutefois, les enseignants du milieu semi-urbain c'est-à-dire ceux de RUMONGE ne rencontrent pas les mêmes difficultés que ceux de MUSIGATI car ils se débrouillent tant bien que mal en swahili et leurs apprenants également.

La situation devient compliquée lorsqu'il s'ajoute l'anglais et le français. Voilà ce qui explique cette légère modification des résultats pour ces deux milieux.

VIII. 3. L'impact négatif de l'enseignement de l'anglais et du swahili sur le français

T.52. Répartition globale des réponses à la question N°13

Question	R	F	%
Q.13. L'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré a-t-elle des conséquences négatives sur l'apprentissage du français ? Oui ou Non. Justifiez votre réponse.	Oui	28	100
	Non	0	0
	Total	28	100

A base des chiffres inscrits dans le tableau ci-haut, nous constatons que la totalité de nos enquêtés, soit 100%, affirment que l'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré a des conséquences négatives sur l'apprentissage du français.

Ils nous ont affirmés que :

- Le niveau des connaissances en français a considérablement baissé chez les écoliers depuis qu'ils apprennent concomitamment quatre langues (kirundi, français, swahili et anglais).
- Le volume horaire du cours de français est revu à la baisse en faveur de l'anglais et du swahili.

Enfin, nos enquêtés affirment aussi que les écoliers confondent l'anglais, le swahili et le français dans les réponses qu'ils donnent.

Nous l'avons remarqué lors de l'observation effectuée au cours de la leçon consacrée au comptage de 1 à 10.

Après que la classe dans son ensemble ait terminé de répéter le comptage qui va de 1 à 10, puis rangée par rangée, c'était le tour d'un écolier ; un à un. Dans notre observation, certains écoliers ont mélangé l'anglais au français.

T. 53. Répartition des réponses à la question N° 13 selon la variable « classe »

Question	Classe / Réponses	1ère année		2ème année	
		F	%	F	%
Q.13. L'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré a-t-elle des conséquences négatives sur l'apprentissage du français ? Oui ou Non .Justifiez votre réponse.	Oui	14	100	14	100
	Non	0	0	0	0
	Total	14	100	14	100

Le tableau ci-haut laisse voir que la réponse « oui » a été donnée par tous nos enquêtés, soit 100%. Nous remarquons que personne n'a donné la réponse « non ».

L'introduction de l'anglais et du swahili est source de confusion débouchant ainsi sur une sorte de brouillage. Cela est prouvé par les résultats de l'enquête.

Nous constatons que la variable « classe » ne modifie pas les résultats.

T. 54. Répartition des réponses à la question N° 13 selon la variable « milieu »

Question	Milieu / Réponses	RUMONGE		MUSIGATI	
		F	%	F	%
Q.13.L'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré a-t-elle des conséquences négatives sur l'apprentissage du français ? Oui ou Non. Justifiez votre réponse.	Oui	14	100	14	100
	Non	0	0	0	0
	Total	14	100	14	100

Comme le montrent les chiffres du tableau ci-haut, tous nos enquêtés, soit 100%, affirment que l'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré a des conséquences négatives sur l'apprentissage du français.

L'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré agit négativement sur le niveau des écoliers en français.

En effet, étant donné que le français est une langue officielle au Burundi, et sachant qu'elle est la langue d'enseignement depuis le troisième degré, cette introduction a diminué considérablement le volume horaire du français au profit de ces deux nouvelles langues car, l'anglais a 4 séances /semaine et le swahili a 2 séances/semaine, en première année et en deuxième année. Toutefois, en première année, le français a un volume horaire de 7 séances /semaine et en deuxième année il a 8 séances/semaine.

Notons qu'en première année, l'enseignement de l'anglais, du swahili et du français commence avec le début du deuxième trimestre.

Nous remarquons que la variable « Milieu » ne modifie pas les résultats.

Conclusion partielle

Partant des conséquences négatives relevées par nos enquêtés, nous concluons que l'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré pèse lourdement sur l'apprentissage du français car, elle empêche la maîtrise du français qui, aux premier et deuxième degrés, est la langue enseignée comme d'autres et devient dès le troisième degré, la langue d'enseignement d'où la nécessité de sa maîtrise.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

1. Conclusion générale

Au terme de notre travail, nous tenons à rappeler que notre préoccupation était de mener l' « **Etude des difficultés des écoliers du premier degré dans l'apprentissage de l'anglais et du swahili et leur influence sur l'apprentissage du français** ».

Effet, notre travail s'articule sur trois parties. La première partie vise à présenter le cadre théorique. C'est dans cette partie que nous avons élucidé les concepts-clés dont nous nous sommes servis au cours de notre étude. Nous avons ensuite parlé de quelques généralités sur l'enseignement/apprentissage des langues à travers lesquelles, nous avons passé en revue la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues et les interférences linguistiques qui peuvent surgir dans l'apprentissage de quatre langues à l'école primaire.

En outre, dans la deuxième partie concernant le cadre méthodologique, nous avons posé la problématique de recherche, formulé des hypothèses de recherche tout en précisant les variables retenues. Au cours de cette même partie, nous avons déterminé le milieu et la population d'enquête, l'échantillon et les outils de recherche .Le questionnaire d'enquête quant à lui, a été pré-testé avant son utilisation dans l'enquête proprement dite.

Dans la troisième partie, nous avons présenté, analysé et interprété les résultats. Les données recueillies ont été regroupées en quatre thèmes ou chapitres suivants :

- Les difficultés liées à l'apprentissage de quatre langues chez un écolier du premier degré du primaire;

- Les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du swahili au premier degré;

- Les difficultés liées aux conditions d'enseignement/apprentissage ;

- Les conséquences négatives de l'enseignement de l'anglais et du swahili sur l'apprentissage du français.

A cet effet, se fut une occasion d'analyser et d'interpréter les résultats de l'enquête en tenant compte de deux variables à savoir la variable «classe» et la variable «milieu» ,de vérifier les hypothèses de recherche, et par conséquent tirer des conclusions.

Ainsi, l'hypothèse générale qui stipulait que ; d'une manière générale, les écoliers du premier degré rencontrent des difficultés dans l'apprentissage du français qui seraient dues à l'enseignement précoce de l'anglais et du swahili, a été confirmée.

Quant à l'hypothèse spécifique selon laquelle les écoliers du premier degré rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de quatre langues à la fois, a été confirmée également.

Cela ressort des points de vue avancés par les uns et les autres de nos enquêtés mais à des proportions différentes.

Quant à la seconde hypothèse spécifique qui disait que les écoliers du premier degré rencontrent des difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du swahili, a été confirmée.

Cette confirmation résulte des réponses de nos enquêtés car, ils affirment n'avoir pas été formés en anglais.

Ainsi, deux ans seulement de formation après le cycle collège ne suffisent pas pour pouvoir enseigner le cours d'anglais au premier degré chez les débutants ne disposant aucune notion. Le cas du swahili est alarmant car, les enseignants sont contraints d'enseigner le swahili qu'ils n'ont appris nulle part.

Concernant la troisième hypothèse spécifique formulée de la manière suivante : « les écoliers du premier degré rencontrent des difficultés liées aux conditions d'apprentissage », est confirmée. Cette affirmation trouve l'explication dans le fait que les classes sont pléthoriques, l'usage des méthodes d'enseignement inadéquates et enfin le manque des supports pédagogiques adéquats.

Quant à la dernière hypothèse spécifique, sous le titre de « les conséquences négatives de l'enseignement de l'anglais et du swahili sur l'apprentissage du français », elle aussi, a été confirmée.

Les résultats de l'enquête nous ont fait savoir que l'enseignement de l'anglais et du swahili au premier degré de l'école primaire a des conséquences négatives sur l'acquisition du français. Ces conséquences sont entre autres la confusion, la baisse du niveau des connaissances en français, le volume horaire du cours de français est revu à la baisse, etc.

A la fin de notre travail, il s'impose d'émettre quelques suggestions pour améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage des langues au premier degré du primaire.

2. Suggestions

Nos suggestions vont à l'endroit des pouvoirs publics d'abord, aux pédagogues ensuite et enfin aux enseignants du premier degré du primaire.

a) Au ministère de l'enseignement de base et secondaire

- Fournir des supports pédagogiques en quantité suffisante ;

- Introduire l'anglais et le swahili au troisième degré après que les structures linguistiques du français et du kirundi aient été maîtrisées ;

- Evaluer chaque fois la réussite ou l'échec des réformes opérées, les revoir ou les réadapter si la situation l'exige.

b) Aux pédagogues

- Contribuer dans l'élaboration des programmes en tenant compte des apprenants bénéficiaires ;

- Conseiller les autorités éducatives de ne pas seulement prêter l'oreille aux bailleurs externes mais d'écouter les partenaires éducatifs internes.

c) Aux enseignants

- Faire un plaidoyer auprès du ministère ayant l'enseignement dans ses attributions afin qu'il multiplie les séminaires de formations en anglais et en swahili.

- Faire la documentation complémentaire en anglais et en swahili non seulement pour enseigner mais aussi pour une culture générale.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages généraux

1. ALBOU, P., *Les questionnaires psychologiques*, Paris, P.U.F, 1973, p. 23.
2. AVANZINI, G., *L'échec scolaire*, Paris, le Centurion, 1977, p. 5.
3. BLANCHET et GOTMAN, A, *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2009, pp. 46-47.
4. CARLIER, RENARD, J.P., et PAQUAY, L., (EDS), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, De Boeck et Larcier , 2000, p. 23.
5. CLOSSET, J., *Didactique des langues vivantes*, 4ème Ed., Paris, P.U.F, 1960, p. 22.
6. DE LANDSHEERE, G, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin, 1982, p. 382.
7. DOTTRENS, R., *Eduquer et instruire*, Paris, 1966, p. 9
8. GAL, R., *Histoire de l'Education*, 10ème édition, Paris, P.U.F, 1978, P.9
9. GAUTHIER, C., *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, De Boeck et Larcier, 1997, p.13
10. GHIGLIONE, R., et MATALON, B., *Les enquêtes sociologiques*, Paris, Armand Colin, 1980, p. 29.
11. J. BLAT-GIMENO, J., *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de le combattre*, Paris, Unesco, 1984, p. 9.
12. MUCCHELLI, R., *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale : connaissance du problème*, Paris, E.S.F, 1975, p. 16.
13. PINTO, R., et GRAWITZ, F., *Les méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1964, p. 54.
14. SHYRAMBERE, S.,*Sociolinguisme, Kinyarwanda et français au Rwanda*, S.E.L.A.F, Paris, 1974, p. 484.
15. Siguan,M., et Mackey,W.F., *Education et bilinguisme*, Ed. DELACHAUX et NIESTLE, 1986, P.110.

16. WATSON, G. cité par Huberman, A.M, *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation,* Unesco, B.I.E, 1973 tiré dans *l'Education en Afrique à la lumière de la conférence de Lagos*, 1976, p. 23.

Dictionnaires

1. Dictionnaire *HACHETTE Langue-Encyclopédie*, préface de ROLAND BARTHES, Coulommiers, Brodard-Craphique, 1980, p.356.
2. Dictionnaire Le Petit Robert, *Préface de l'Edition*, 1977, p.477.
3. DUBOIS, J.et al. , *Dictionnaire Universel Francophone*,Paris, LAROUSSE,1973 P.451
4. PIERON, H., *Vocabulaire de psychologie*, Paris, P.U.F, 1973, p. 140.
5. SILLAMY, N., *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, Paris, Bordas, 1980, P.181
6. SILLAMY, N., Dictionnaire usuel de la psychologie, Paris, Bordas, 1980, p.773.

Sites web et autres documents

1. Bureau d'Education Rurale(B.E.R), *Horaires, Programmes, Directives méthodologiques pour les classes primaires de l'école communautaire rénovée*, Bujumbura, 1979, P.15
2. *Décret-loi N° 1/19 du 10/9/2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire, en son article 3.*
3. HAKIZIMANA, P., Quatre *langues au primaire, les petits Burundais s'y perdent*, http:// Www Universalis-edu.com/doc/atlas/articles ; consulté le 11/7/2013.
4. NDAYISABA, J., *Quatre langues au primaire, les petits Burundais s'y perdent*, http : //Www Universalis-edu.com/doc/atlas/articles, Consulté le 7/9/2013

5. NTAKIRUTIMANA, E., *Quatre langues au primaire, les petits Burundais s'y perdent*, http : //Www Universalis-edu.com/doc/atlas/articles, Consulté le 11 /2/2014.
6. NZOHOBONAYO, C., *Législation scolaire en vigueur au Burundi*, Bujumbura, 2006, pp.125-126.
7. Ordonnance ministérielle N°610/023 du 9/01/2007 portant modification de l'ordonnance ministérielle N°610/1187 du 25/8/2005 portant rénovation des programmes de l'enseignement primaire, secondaire générale et pédagogique ,en son article 2 .
8. STEB, *Trop de réformes nuisent à l'enseignement*, http : //Www Universalis-edu.com, consulté le 27/9/2013.
9. XXX Encyclopaedia Universalis, vol. 13, Editeurs à Paris, p. 183

ANNEXES

ANNEXE 1

CONSIGNES

UNIVERSITE DU BURUNDI

INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Cher(e) enseignant(e),

Le présent questionnaire que nous vous adressons a été élaboré en vue de réaliser un travail de recherche de fin d'études universitaires intitulé : « **Etude des difficultés des écoliers dans l'apprentissage de l'anglais et du swahili et leur influence sur l'apprentissage du français : Enquête menée dans les D.C.E RUMONGE et MUSIGATI** ».

Nous aimerions alors solliciter votre franche collaboration dans la collecte des informations utiles à ce travail. Nous vous demandons de répondre aux différentes questions en mettant une croix sur la réponse que vous jugez convenable et d'expliquer chaque fois que de besoin. Aucune réponse n'est fausse, la meilleure réponse est celle que vous donnerez. Et pour garantir l'anonymat, ne marquez pas votre nom.

Assuré de votre franche collaboration, nous vous exprimons nos remerciements anticipés.

N.B : -Au cas où l'espace réservé se révèle insuffisant, vous pouvez vous servir du verso tout en prenant soin de marquer le numéro de la question;

-Les réponses peuvent être multiples;

-Prière répondre dans la langue qui vous semble facile.

Justin HITIMANA

et

Christian Bruce MVUGANO

IDENTIFICATION DU REPONDANT ET QUESTIONNAIRE D'ENQUTE

A.IDENTIFICATION DU REPONDANT

Veuillez nous fournir les informations suivantes :

1. -D.P.E

   -D.C.E :

   -Ecole primaire de :

2. Enseignant(e) dans la classe de : Première année ☐

   Deuxième année ☐

3. Qualification : D7 ☐

   D6 ☐

   D4 ☐

   A2 ☐

   A3 ☐

   Autres diplômes: à préciser :.....

4. Ancienneté du titulaire dans la carrière : -Inférieure à 5ans ☐

   -Supérieure à 5ans ☐

5. Ancienneté du titulaire dans la classe : -Inférieure à 5ans ☐

   -Supérieure à 5ans ☐

B. QUESTIONNAIRE PROPREMENT DIT

1. Les écoliers du premier degré du primaire sont-ils motivés à apprendre quatre langues à la fois ?

Oui ☐ Non ☐

Justifiez votre réponse.

2. Parmi les langues enseignées à l'école primaire burundaise, laquelle est la plus aimée par les écoliers du premier degré ?

a) kirundi ☐

b) français ☐

c) anglais ☐

d) swahili ☐

e) aucune langue ☐

Justifiez votre réponse

3. Apprendre quatre langues à la fois à un écolier du premier degré suppose des difficultés ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelles sont les plus importantes difficultés et comment remédier à ces dernières ?

4. Au cours de votre scolarité, auriez-vous appris :

a) l'anglais : Oui ☐ Non ☐

b) le swahili : Oui ☐ Non ☐

5. Au cours de votre carrière, avez-vous bénéficié d'un séminaire de formation :

a) en anglais : Oui ☐ Non ☐

b) en swahili : Oui ☐ Non ☐

6. Si oui, quel est le profit tiré de cette formation ?

a) Avoir un certificat : ☐

b) Améliorer les connaissances : ☐

c) Améliorer la méthodologie : ☐

d) Développer le langage parlé : ☐

7. Entre l'anglais et le swahili, laquelle de ces deux langues paraît-elle difficile à apprendre chez un écolier du première degré ?

a) l'anglais ☐

b) le swahili ☐

Justifiez votre réponse.

8. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?

9. Quelle méthode préférez-vous utiliser quand vous enseignez au premier degré de l'école primaire ?

a) la méthode expositive ☐

b) la méthode active ☐

c) les deux combinées ☐

10. Les livres d'élèves sont-ils suffisants ou insuffisants ?

a) en anglais :-suffisants ☐

-insuffisants ☐

b) en swahili :-suffisants ☐

-insuffisants ☐

11. Constatez-vous les influences linguistiques de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français ? Oui ☐ Non ☐

12. Pensez-vous qu'il est facile d'enseigner l'anglais et le swahili en même temps que le français au premier degré ? Oui ☐ Non ☐

13. L'introduction de l'anglais et du swahili au premier degré a-t-elle des conséquences négatives sur l'apprentissage du français ?

Justifiez votre réponse. Oui ☐ Non ☐