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

Alternance codique dans les classes de 5ème annee fondamentale de la DPE Bujumbura Mairie. Est-ce un outil daide ou un obstacle à lapprentissage du FLE ?

Manirakiza, Innocent; Sous la direction de : Dr Pierre Nduwingoma

2023-07
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2048

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

ALTERNANCE CODIQUE DANS LES CLASSES DE 5ème ANNEE FONDAMENTALE DE LA DPE BUJUMBURA MAIRIE. EST-CE UN OUTIL D'AIDE OU UN OBSTACLE A L'APPRENTISSAGE DU FLE ?

Par :

Innocent MANIRAKIZA

Sous la direction de :

Dr Pierre NDUWINGOMA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique du Français Langue Etrangère

Bujumbura, juillet 2023

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Pr Rémy NDIKUMAGENGE

Rapporteur : Dr Pierre NDUWINGOMA

Assesseur : Dr Adelin MPEREJIMANA

DEDICACE

A mon père,

A ma regrettée mère,

A ma chère épouse Adeline BIKORIMANA,

A mes enfants Andy Axel ITEKA et Liam Aldo MANIRAKIZA,

A mes frères et sœurs.

REMERCIEMENTS

Une recherche aboutit aux résultats grâce aux efforts de plusieurs personnes. Que soit vivement remerciée ici, toute personne qui a contribué, d'une manière ou d'une autre, à la réalisation du Présent travail.

Je tiens à remercier tout d'abord mon Directeur de mémoire, Dr. Pierre NDUWINGOMA. Ses précieux et constants conseils, ses orientations et sa disponibilité m'ont tant guidé et ce, en dépit de ses multiples obligations.

Merci à tous les enseignants qui m'ont façonné depuis l'école primaire jusqu'à l'Université et plus particulièrement ceux qui interviennent au Master de Didactique du Français Langue Etrangère.

Mes remerciements s'adressent aussi à tous les enseignants de la Direction Provinciale de l'Education de la Mairie de Bujumbura en classe de 5ème année qui ont sacrifié leur temps pour compléter mon questionnaire et ceux qui m'ont accueilli à bras ouverts lors de l'observation des pratiques de classe.

Enfin, j'exprime ma profonde gratitude au jury qui a accepté de lire et d'évaluer à sa juste valeur ce modeste travail.

Innocent MANIRAKIZA

RESUME

L'enseignement de toute langue en contexte bi-plurilingue exige des compétences avérées de la part des enseignants. L'objectif global de cette étude qui porte sur l'enseignement du/en français est de comprendre pourquoi les enseignants de 5ème année de l'école fondamentale ont souvent recours à la langue maternelle lors de l'enseignement du/en français.

La transition linguistique paraît intéressante à étudier en classe de 5ème année fondamentale car c'est une classe qui se situe à un moment charnière entre un enseignement dispensé essentiellement en kirundi, langue maternelle au cours des trois premiers cycles du fondamental et un enseignement dispensé en français sauf le kirundi, l'anglais et l'entrepreneuriat, à partir du quatrième cycle.

A travers l'observation des pratiques de classe et les résultats issus de l'enquête par questionnaire, il a été constaté que les enseignants ont souvent recours à la L1 pour pallier les difficultés qu'ils éprouvent en L2. C'est une alternance codique qui n'est pas modérée et qui ne peut pas être perçue comme une stratégie mais plutôt comme un obstacle à l'apprentissage du FLE. Ainsi par exemple, lors de l'explication des leçons de/en français, le kirundi est toujours présent dans le discours des enseignants non pas pour comparer la L1 et la L2 en vue d'un transfert aisé ou pour éviter des interférences, mais comme un choix qui s'impose. En vue de bien gérer cette transition linguistique, des formations en cours d'emploi et/ou continues sur la didactique du bi-plurilinguisme s'avèrent indispensables.

Mots-clés : alternance codique, Français Langue Etrangère, interaction, Burundi.

ABSTRACT

Teaching any language in a bi-plurilingual context requires proven skills from teachers. The overall objective of this study, which focuses on the teaching of/in French, is to understand why 5th year primary school teachers often use the mother tongue when teaching /in French.

The linguistic transition seems interesting to study in the 5th year of basic education because it is a class which is located at a pivotal moment between teaching given mainly in Kirundi, the mother tongue during the first three cycles of basic education, and teaching given in French except Kirundi, English and Entrepreneurship.

Through the observation of classroom practices and the results of the questionnaire survey, it was noted that teachers often resort to L1 to overcome the difficulties they experience in L2. It is a code switching which is not moderate and which cannot be perceived as a strategy but rather as an obstacle to learning FLE. For example, when explaining lessons of/in French, Kirundi is always present in the teachers' discourse not to compare L1 and L2 with a view to easy transfer or to avoid interference, but as a choice that is necessary. In order to properly manage this linguistic transition, on-the-job and/or ongoing training on the teaching of bi-plurilingualism is essential.

Keywords: code switching, French as a Foreign Language, interaction, Burundi.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY ..... **i**
DEDICACE ..... **ii**
REMERCIEMENTS ..... **iii**
RESUME ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TABLE DES MATIERES ..... **vi**
LISTE DES GRAPHIQUES ..... **ix**
LISTE DES TABLEAUX ..... **x**
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS ..... **xi**
AVANT-PROPOS ..... **xii**
0. INTRODUCTION GENERALE **1**
0.1. Motivation du choix, intérêt et délimitation du sujet 2
0.2. Objectifs de la recherche 5
0.2.1. Objectif général : 5
0.2.2. Objectifs spécifiques : 5
0.3. Problématique 5
0.4. Hypothèse générale 7
0.4.1. Hypothèses spécifiques 7
0.5. Méthodologie de recherche 7
CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE **8**
I.1. Elucidation des concepts clés 8
I.1.1. Langue maternelle 8
I.1.2. Langue étrangère 9
I.1.3. L'alternance codique 10
I.1.4. Enseignement 11
I.1.5. Apprentissage 14
I.1.6. Le bi-, multi-, pluri- (linguisme) 15
I.2. Revue de la littérature 16
Conclusion partielle 22

CHAPITRE II. APERÇU SUR LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DU BURUNDI ... 23
II.1. Situation sociolinguistique du Burundi avant, pendant et après la colonisation ... 24
II.2. Statuts des langues au Burundi ... 25
II.2.1. Le kirundi ... 25
II.2.2. Le français ... 27
II.2.3. L'anglais ... 30
II.2.4. Le kiswahili ... 30
Conclusion partielle ... 32
CHAPITRE III. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ... 33
III.1. La population d'enquête ... 33
III.2. L'échantillon ... 33
III.3. Méthodes de collecte et d'analyse des données ... 35
III.3.1. Méthodes de collecte des données ... 35
III.3.2. Les outils de collecte des données ... 37
III.4. La pré-enquête ... 39
III.5. Méthodes d'analyse des données ... 39
Conclusion partielle ... 41
CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES 42
IV.1. Discussion des résultats issus l'enquête par questionnaire ... 42
IV.1.1. Profil des enquêtés ... 42
IV.1.2. Langue(s) de prédilection des enquêtés ... 46
IV.1.3. Représentation des enseignants sur la langue française ... 49
IV.1.4. Alternance codique dans les pratiques des enseignants ... 56
IV.1.5. Causes de l'alternance codique ... 59
IV.1.6. Avantages et inconvénients de l'alternance codique d'après les enseignants ... 65
IV.1.7. L'avenir du français au Burundi ... 69
IV.2. Discussion des résultats issus de l'observation des pratiques de classe ... 70
IV.2.1. Approches méthodologiques ... 70
IV.2.2. Annonce des objectifs de la leçon et l'entrée en la matière ... 71
IV.2.3. Contextualisation de la leçon ... 72

IV.2.4. Prise de parole par les apprenants 72
IV.2.5. Mélange fréquent des langues lors de l'enseignement 74
IV.2.6. Posture de l'enseignant au cours de l'enseignement/apprentissage du/en français 75
IV.2.7. Emprunts linguistiques 77
IV.2.8. Nature des alternances codiques dans le discours des enseignants 79
IV.3. Croisement récapitulé des résultats de la recherche 82
IV.3.1. Quand le couple français/kirundi semble dominer le discours des enseignants 82
IV.3.2. Le français a un statut moins enviable selon les enquêtés 83
IV.3.3. Quand l'alternance codique est mal utilisée par les enseignants 84
Conclusion partielle 87
CONCLUSION GENERALE 88
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 93
ANNEXES 98

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Répartition des locuteurs quotidiens de français 30
Graphique 2 : La répartition des répondants par sexe 43
Graphique 3 : La répartition des répondants par âge 43
Graphique 4 : Les langues mélangées 57

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Différentes définitions de la langue maternelle 9
Tableau 2 : Grilles horaires hebdomadaires de la Section pédagogique 12
Tableau 3 : Evolution des lois linguistiques dans la constitution burundaise (1962-2018) 28
Tableau 4 : Inventaire des écoles retenues 34
Tableau 5 : Répartition des enquêtés par niveau d'études 44
Tableau 6 : La langue maternelle des répondants 45
Tableau 7 : Les langues parlées par les enquêtés 45
Tableau 8 : Langue dans laquelle les enseignants communiquent souvent 46
Tableau 9 : Ordre dans lequel les enseignants utilisent les langues 47
Tableau 10 : ordre que les enquêtés aimeraient suivre pour parler différentes langues 48
Tableau 11 : Présence du français dans les conversations quotidiennes des enseignants 49
Tableau 12 : Ceux/celles avec qui les enseignants communiquent souvent en français 50
Tableau 13: Estimation du niveau des enseignants en français 51
Tableau 14 : Avis des enseignants sur le statut du français au Burundi 52
Tableau 15 : Représentation des enseignants envers le français 55
Tableau 16: Mélange des langues 56
Tableau 17 : Fréquence d'utilisation d'une autre langue 58
Tableau 18 : Besoin d'une formation de renforcement des capacités en français 60
Tableau 19 : Réactions des élèves lorsque les enseignants interviennent en kirundi 61
Tableau 20 : Le but de l'usage de la langue maternelle par les enseignants 62
Tableau 21 : Pourquoi les interventions des enseignants en kirundi 63
Tableau 22 : la langue dans laquelle souhaiteraient enseigner les enseignants 64
Tableau 23 : L'alternance codique du kirundi et du français perçue comme une stratégie qui vise la compréhension 65
Tableau 24: L'alternance du kirundi et du français perçue comme un obstacle à l'apprentissage du FLE 67
Tableau 25 : L'avenir du français au Burundi selon les enseignants 69

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

FLE : Français Langue Etrangère

DPE : Direction Provinciale de l'Education

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

LM : Langue maternelle

LE : Langue étrangère

L 1 : Langue 1

L 2 : Langue 2

E/A : Enseignement-Apprentissage

PSDEF : Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

EPS : Education Physique et Sportive

TL : Target Language

AVANT-PROPOS

Cette recherche qui s'intitule « *Alternance codique dans les classes de 5ème année fondamentale de la DPE Bujumbura Mairie. Est-ce un outil d'aide ou un obstacle à l'apprentissage du FLE* ?» s'inscrit dans un travail de fin d'études de Master en Didactique du Français Langue Etrangère.

La motivation du choix de ce sujet est triple. Premièrement, mon expérience personnelle en tant qu'enseignant à l'Université du Burundi et la participation dans des descentes sur terrain où certains enseignants mélangent le kirundi, langue maternelle et le français lors des leçons de/en français m'ont poussé à me questionner sur l'impact que cela pourrait avoir sur le bon déroulement des enseignements. Deuxièmement, il y a des lamentations venant de toutes parts selon lesquelles le niveau des apprenants a sensiblement baissé. Ici, ce ne sont pas les seuls apprenants qui sont responsables de cet état de fait. Les enseignants y sont aussi pour quelque chose quant à leur niveau en français. Troisièmement et enfin, la classe de 5ème année fondamentale se situe à un moment charnière où les enseignements qui étaient faits en kirundi se font désormais en français à partir de cette classe. Pour vaquer normalement à leur mission, les enseignants sont appelés à s'adapter à ce changement en privilégiant le français lors de l'enseignement des disciplines qui l'exigent.

Le but de ce travail de recherche est de montrer que si l'alternance codique est faite avec modération, les apprenants gagnent davantage. C'est donc, dans ce cas, une stratégie d'aide. Par contre, si les enseignants ont recours, de façon presque exagérée, à l'alternance codique, cela impacte négativement l'apprentissage. Les résultats issus de l'enquête par questionnaire et de l'observation des pratiques de classe ont révélé que les enseignants ont souvent recours à l'alternance codique pour compenser les lacunes qu'ils ont en français.

Des stratégies allant dans le sens d'améliorer le niveau de maîtrise de la langue française, l'usage modéré et raisonné du kirundi lors de l'enseignement du/en français sont quelques stratégies d'une alternance codique réussie dans le contexte burundais où la majorité de citoyens partagent une même langue, le kirundi.

0. INTRODUCTION GENERALE

L'univers sociolinguistique burundais se caractérise par la coexistence de plusieurs langues dont les principales sont le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. La mondialisation, la colonisation, l'épanouissement en communication, l'appartenance du Burundi à différentes communautés font que ces langues soient enseignées au Burundi. Cependant, les réformes que le Burundi a initiées depuis quelques années confèrent différents statuts à ces langues.

La présente étude qui s'inscrit dans la didactique des langues étrangères, se propose d'étudier la notion d'alternance codique entre la langue maternelle et le français, langue étrangère. Cette recherche se situe à la croisée de la sociolinguistique et de la didactique en s'intéressant aux compétences sociolinguistiques des enseignants d'une part, et en mettant un accent particulier sur l'enseignement du / en français d'autre part.

Notons que l'enseignement et l'apprentissage sont intimement liés comme le recto et le verso d'une feuille. Par conséquent, on ne peut pas parler de l'un sans l'autre. D'ailleurs O. REBOUL (1980 :117) le précise en ces termes : « *On enseigne avec l'intention de faire apprendre. Et faire apprendre peut signifier : faire connaître, faire agir, faire comprendre et jamais faire croire*. »

De façon générale, la langue est, dans sa conception la plus large, perçue comme une composante sociale par excellence, elle joue un rôle déterminant dans la construction de l'identité de toute société. C'est ainsi que le souligne Grandguillaume en ces termes : « La langue est le lieu où s'exprime et se construit le plus profond de la personnalité individuelle et collective. Elle est le lien entre le passé et le présent, individu et société, conscient et inconscient, elle est le miroir de l'identité, elle est l'une des lois qui structurent la personnalité. »

Au Burundi, le français, cette langue de communication mondiale et de partage ne doit pas seulement être appris pour communiquer avec le monde extérieur, il doit, au contraire, s'enraciner dans les pratiques communicatives des Burundais qui souhaitent s'auto-promouvoir. En effet, par rapport aux autres langues internationales, le français occupe la cinquième place parmi les langues les plus parlées au niveau planétaire, en témoigne le rapport de l'OIF (2022 : 22).

Celui-ci mentionne que :

« Avec 321 millions de francophones estimés à travers le monde en 2022, la langue française se maintient dans le groupe des cinq langues les plus parlées à l'échelle de la planète (après l'anglais, le chinois, l'hindi et l'espagnol). En quatre ans ce sont 21 millions de personnes supplémentaires qui parlent le français, soit une progression de 7% depuis 2018. La croissance constatée depuis maintenant plusieurs années se poursuit donc à bon rythme, même s'il faut noter un léger ralentissement. En effet, sur le même périmètre, le nombre de francophones avait crû de près de 10% entre 2014 et 2018. »

Au regard de cette information, le rôle du français dans la vie des communautés francophones est indéniable. L'enseignement-apprentissage qui se fait largement dans cette langue doit tenir compte de cet aspect. Cependant, le problème de non maîtrise du français de certains locuteurs burundais se pose avec acuité. En effet, plusieurs sources documentaires (Frey, 1996, Mazunya & Habonima, 2010 et Nduwingoma, 2020) montrent que le français n'est pas bien maîtrisé par des locuteurs burundais, parmi ceux-là des enseignants. Une telle situation linguistique nécessite une analyse afin de rendre compte de cet état. L'alternance codique dont il est question dans cette recherche est l'un des faits qui s'attachent généralement à la non maîtrise du français. A partir de la 5ème année de l'école fondamentale, le français devient la langue d'enseignement et la langue enseignée. Si les enseignants ne sont pas bien outillés pour s'adapter à cette transition linguistique, il leur sera difficile de dispenser les différentes leçons. C'est pourquoi l'alternance paraît intéressante à étudier.

0.1. Motivation du choix, intérêt et délimitation du sujet

Beaucoup de recherches s'intéressent actuellement au phénomène de contact de langues et à l'alternance codique qui en est l'aspect. Cependant, il existe, à notre connaissance, peu de travaux sauf quelques articles de revue, des thèses de doctorat et projets) ont été déjà réalisées par des chercheurs burundais sur l'influence de la langue maternelle, le kirundi sur l'enseignement du/en français (Ntahonkiriye 1999, Claude Frey, 1996). Or, le phénomène d'alternance codique est incontournable dans une société multilingue. Les locuteurs d'une société multilingue se comportent différemment du point de vue linguistique. Dans ce cas, le phénomène de représentations linguistiques, d'usage et/ou de la maîtrise des langues qui sont en présence ne peuvent pas échapper aux chercheurs du domaine sociolinguistique et/ou didactique.

En orientant cette recherche sur l'alternance de la langue maternelle (le kirundi) et du FLE lors de l'enseignement du/en français, nous avons voulu analyser le discours des enseignants lorsqu'ils dispensent leurs leçons. Le constat sur le terrain où certains enseignants mélangent, en dispensant le cours de/en français, le kirundi et le français de façon presque « exagérée » ne peut pas laisser indifférent tout chercheur.

Un autre fait qui justifie cette étude est que depuis quelques années, il y a des lamentations tous azimuts selon lesquelles le niveau des apprenants et surtout leur niveau en français a sensiblement baissé. Si tel est le cas, les apprenants seuls ne pourraient pas être pris pour responsables de cette situation. Les enseignants qui les façonnent, les motivent et les guident y sont également pour quelque chose. C'est pourquoi le discours de ces enseignants doit être étudié.

Au fait, le français qui est parlé ou plutôt le français du Burundi ne cesse de changer de style. Par exemple, Bigirimana (2019) affirme que le français d'aujourd'hui est une langue aux multiples facettes. Le même auteur va plus loin en montrant qu'un locuteur burundais peut, inconsciemment ou sciemment, mélanger plusieurs langues. Avec l'enseignement des quatre langues dès la première année de l'école fondamentale, les apprenants peuvent avoir des confusions et produire ce que l'auteur évoqué précédemment appelle « le frankiswang », « le kifrançais », « le kiangfrançais », « le francanglais ». (p. 47).

Au Burundi, la classe de 5ème année retient une attention particulière parce que c'est là où on commence à enseigner en français la quasi-totalité des cours sauf les cours d'Arts et EPS, Entrepreneuriat, Sciences humaines, Anglais, kirundi et kiswahili.

Le choix de mon sujet de recherche s'inspire également des travaux de recherche que nous avons effectués sur terrain dans le cadre du Projet APPRENPRE[1], de la conversation que nous menons au quotidien avec les enseignants intervenant en cinquième année et de la politique linguistique éducative qui est en vigueur aujourd'hui , loi de 2014 portant statut des langues au Burundi .

Avec la réforme de 2013 instituant l'école fondamentale au Burundi, le français est, à partir de la 5ème année, la langue matière et la langue d'enseignement. Dans un tel contexte, un enseignant qui ne maîtrise pas la langue d'enseignement se contente uniquement du contenu livresque pour ne pas

[1] Le projet APDRENDRE « Appui à la Professionnalisation des Pratiques enseignantes et au développement des ressources » est un projet qui est financé par l'AUF.

trébucher sur le programme d'enseignement du français. Il s'agit d'une situation dangereuse, parce que l'enseignement d'une langue étrangère implique la maîtrise de cette dernière c'est-à-dire avoir des notions solides sur la grammaire, l'orthographe et le lexique de la langue cible.

Très récemment en 2022, le Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique a organisé, via la Direction générale des curricula et des innovations pédagogiques, un test à l'endroit des enseignants des trois premiers cycles du fondamental.

Les résultats issus de ce test affichent un déficit énorme en français. En effet, les enseignants ont réussi ce test à 42% en français, selon la Direction générale des curricula et des innovations pédagogiques. De là, l'on pourrait affirmer sans grand risque de se tromper qu'il y a des enseignants qui mélangent les langues en vue de compenser leurs lacunes en langue française.

Il convient de signaler par ailleurs que l'apprentissage d'une langue en général exige les méthodes/ étapes suivantes : comprendre et parler d'abord, lire et écrire ensuite. Dans ce sens, les enseignants jouent un rôle de premier plan car ce sont eux qui aident les apprenants à s'approprier la langue française, une langue qui jouit d'un privilège au regard de son statut au Burundi.

Cette étude présente un intérêt scientifique évident parce qu'elle traite un sujet d'actualité étant donné que le contact des langues est une réalité au Burundi.

Nous souhaitons contribuer pour que les enseignants en général et ceux de 5ème année de l'école fondamentale en particulier sachent utiliser l'alternance codique de manière efficace.

Aussi, nous avons choisi la Mairie de Bujumbura parce que c'est un endroit où l'alternance codique se fait remarquer même en dehors de l'école. C'est aussi un lieu qui abrite des gens qui viennent de différents horizons et qui peuvent avoir une langue maternelle autre que le kirundi. En outre, la population de Bujumbura a, plus que les autres provinces du pays, accès à plusieurs sources d'information dont la radio, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, la télévision et les réseaux sociaux. C'est donc un lieu idéal pour une hétérogénéité linguistique.

Ainsi, cette recherche qui ambitionne de comprendre les raisons qui sont derrière l'alternance des langues lors de l'enseignement du/en français s'est fixé des objectifs à savoir l'objectif général et ceux spécifiques.

0.2. Objectifs de la recherche

0.2.1. Objectif général :

Cette recherche vise à comprendre pourquoi les enseignants de 5ème année de l'école fondamentale ont souvent recours à la langue maternelle lors de l'enseignement du/en français.

0.2.2. Objectifs spécifiques :

- Analyser le rapport entre le kirundi, langue maternelle et le FLE lors de l'enseignement du/en français ;
- Déterminer les avantages et les inconvénients de l'alternance codique lors de l'enseignement/apprentissage du FLE ;
- Proposer quelques pistes de solution pour une alternance codique réussie.

0.3. Problématique

L'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines en général et du FLE en particulier exige des compétences avérées de la part de l'enseignant et un esprit qui est disposé à apprendre de la part de l'apprenant. En plus, la politique linguistique d'un pays ne dépend pas seulement de l'avenir scolaire et social réservé à sa population, mais elle dépend aussi de la situation géopolitique et géolinguistique dans laquelle le pays se trouve.

Pour le cas du Burundi, le discours du Président de la République de 2006 instituant quatre langues à l'école fondamentale visait à former un apprenant capable de s'intégrer dans les communautés dont le Burundi est membre. Les deux langues supplémentaires, c'est-à-dire le kiswahili et l'anglais sont venues s'ajouter au kirundi et au français à l'école primaire. C'est ainsi que l'enseignement primaire a donné place à l'enseignement fondamental. Autrement dit, l'enseignement primaire qui durait six ans est passé, avec cette réforme, à 9 ans désormais appelé école fondamentale.

Une telle décision ne peut pas manquer de défis. Etant donné que la plupart d'enseignants de l'école fondamentale n'ont pas été formés pour enseigner les quatre langues, une sorte de confusion linguistique venait de s'installer chez ces enseignants.

Si les langues enseignées au cycle trois de l'école fondamentale, en l'occurrence le français, ne sont pas maîtrisées, les interférences linguistiques, les emprunts, l'alternance codique finissent par s'imposer dans les pratiques des enseignants. Tous ces phénomènes linguistiques sont le résultat du contact des langues dans les milieux sociaux, en l'occurrence l'école.

Dans un tel contexte, il sera difficile voire impossible à l'enseignant qui n'a pas suffisamment de compétences langagières de pouvoir offrir un environnement langagier riche aux apprenants.

En vue de se préparer à ce changement qui venait de s'opérer, le gouvernement du Burundi a envisagé des formations aux enseignants pour s'ajuster à cette réforme. Cela étant, la formation initiale des enseignants qui interviennent aux trois premiers cycles du fondamental mérite une attention particulière. En effet, ces enseignants n'ont pas appris par exemple le kiswahili au cours de leur cursus de formation. Ces enseignants risquent de se contenter uniquement des méthodes traditionnelles en reléguant au second plan l'interaction en classe.

Or, l'approche communicative pour l'enseignement des langues privilégie l'interaction et met un accent particulier sur le rôle que doit jouer l'apprenant dans l'acquisition des connaissances. Dans son discours, lors de l'interaction en classe, l'enseignant qui se borne le plus souvent à la langue maternelle témoigne d'une sorte de panne linguistique.

Etant donné que l'enseignant et les apprenants sont deux interlocuteurs qui s'influencent mutuellement et que, de façon particulière, le comportement linguistique de l'enseignant a un impact sur le choix de langue des élèves, l'alternance codique dont il est question dans cette étude peut dépendre de cette situation.

En analysant cette situation et en considérant la classe de 5ème année, des questions se posent : Quand est-ce que l'alternance du kirundi et du FLE peut être perçue comme un obstacle ou une stratégie d'aide à l'apprentissage du FLE ?

Et de cette question en découlent bien d'autres :

- Quelle serait la cause de l'alternance du kirundi et du français lors de l'enseignement du français/en français ?
- Quand est-ce que l'alternance du kirundi et du français constitue un avantage ou un inconvénient à l'enseignement du/en français ?

- Si les enseignants alternent le kirundi et le français dans un cours de FLE, quelles sont les stratégies à prendre pour une alternance codique efficace ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, les hypothèses ci-après sont émises :

0.4. Hypothèse générale

L'alternance du kirundi et du FLE pourrait être une stratégie qui vise la compréhension si cela est fait avec modération.

0.4.1. Hypothèses spécifiques

- L'enseignant s'appuierait sur la langue maternelle de l'apprenant pour combler ses propres lacunes en termes de compétences langagières ;
- Le recours, de façon exagérée, à la langue maternelle pour enseigner le/en français constituerait un obstacle plus qu'il en favorise l'apprentissage.
- Les clés d'une alternance codique réussie seraient la maitrise de la langue d'enseignement et l'usage modéré et raisonné du kirundi lors de l'enseignement du/en français.

0.5. Méthodologie de recherche

Pour mener à bien cette recherche, j'ai procédé à la description et à l'analyse des résultats de recherche, par une approche mixte qui combine les méthodes qualitative et quantitative. La méthode qualitative a porté sur la recherche documentaire ainsi que sur l'observation des pratiques de classe. Quant à la méthode quantitative, elle a porté sur l'enquête de terrain, où un questionnaire a été administré aux enseignants.

Puisque je ne suis pas le premier à mener une réflexion sur l'alternance codique, il m'a semblé opportun de revenir sur la documentation déjà existante, c'est-à-dire la revue de la littérature. Les données qui ont été récoltées à ce stade ont été confrontées à celles obtenues grâce à l'enquête par questionnaire et celles de la grille d'observation pour permettre une analyse en vue de dégager la conclusion générale.

CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

I.1. Elucidation des concepts clés

Dans une recherche scientifique, les termes autour desquels est axée la réflexion doivent être élucidés. En effet, cela permet non seulement de connaître le vrai sens tel que fourni par les dictionnaires spécialisés, mais aussi de focaliser cette étude sur une thématique en rapport étroit avec le sujet de recherche. Les mots clés qui seront définis dans cette recherche sont : langue maternelle, langue étrangère, alternance codique, enseignement-apprentissage et le bi-, multi-, pluri-(linguisme).

I.1.1. Langue maternelle

La langue maternelle est le terme employé dans plusieurs disciplines notamment en linguistique et en didactique. C'est la première langue apprise par le sujet parlant (celle dont il est le locuteur natif) au contact de l'environnement immédiat (Dubois 2007 : 296) ou la langue acquise dès l'enfance dans le milieu familial. Cette langue permet à l'enfant d'acquérir l'essence du monde qui l'entoure. Idéalement, le sujet parlant a l'obligation de maîtriser la langue maternelle avant de découvrir la diversité linguistique. Au Burundi, l'enseignement public est fait essentiellement en kirundi au premier et deuxième cycle de l'école fondamentale. Mais dans l'enseignement privé, le français et/ou l'anglais sont utilisés à partir de l'enseignement pré-scolaire. Pour le cas de l'enseignement public, la langue maternelle devrait d'abord être maîtrisée, ce qui influe absolument sur l'apprentissage des autres langues, en l'occurrence celles qui sont co-enseignées avec le kirundi. A ce sujet, selon les différents stades d'apprentissage, le décret N°100/078 du 22 Mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale stipule, en son article 2, que les langues d'enseignement sont le kirundi et le français. L'anglais peut devenir une langue d'enseignement dans les écoles où les conditions exigées sont remplies, précise le même décret. Ces conditions seront précisées dans une ordonnance ministérielle, poursuit le même décret. C'est cette langue (la langue maternelle) que Dabène (1994), prenant en compte les situations complexes de plurilinguismes, préfère renommer « langue de référence ». (Mackey, 1997 : 184) précise, pour sa part, que la langue maternelle n'est pas nécessairement la première langue de la mère ou du père.

Certaines définitions du concept « langue maternelle » ont des limites car elles n'envisagent pas des cas probables de compétences plurilingues et pluriculturelles. C'est ce qui ressort du tableau suivant tel que proposé par Skutnabb-Kangas et al. (1988 :16) :

Tableau 1 : Différentes définitions de la langue maternelle

Critère	Définition
Origine	La/les langue(s) apprise(s) en premier lieu.
Compétence	La/les langue(s) la/les mieux connue(s).
Fonction	La/les langue(s) qu'on utilise le plus.
Identification :	
a. interne	La/les langues(s) avec la/lesquelle(s) on s'identifie.
b. externe	La/les langue(s) qui ser(ven)t à d'autres pour identifier le locuteur en tant que natif.

Le tableau ci-dessus est sans équivoque quant aux différentes définitions que peut avoir le concept « langue maternelle ». Autrement dit, selon que le critère arrêté pour définir la langue maternelle est l'origine, la compétence, la fonction ou l'identification, différentes acceptions sont possibles même si elles ont quelques limites.

Au Burundi, le kirundi est la langue maternelle pour la quasi-totalité des burundais. En effet, cette langue est parlée et est comprise par les Burundais du nord au sud et de l'est à l'ouest en passant par le centre. C'est un monolinguisme presque parfait. C'est généralement à partir du concept de langue maternelle que se construit celui de langue étrangère.

I.1.2. Langue étrangère

Il est clair que la langue étrangère est une langue qui est apprise en dehors de sa zone d'usage primaire. Le plus souvent, c'est une langue qui est acquise à l'école, dans des stages ou des formations à l'âge adulte, par le bain linguistique, par des moyens multimédias, etc. C'est aussi une langue qui est apprise dans des institutions ou de manière informelle. Pour notre cas, c'est une langue qui n'appartient pas au Burundi, à la parenté.

Une langue étrangère se distingue de la langue maternelle par ses valeurs statutaires et par le degré d'appropriation que la population qui l'utilise s'est octroyé.

Pour le cas qui nous concerne, le français, bien qu'officiel, est quasi inexistant au Burundi en dehors de l'école et de certains milieux (administration, législation, médias, annonces, etc.). Dans la plupart de cas, l'enseignement du/en français est confronté à deux langues qui sont utilisées tour à tour : d'une part, le français (langue enseignée et langue d'enseignement), d'autre part, le kirundi, langue maternelle qui est parfaitement comprise par les locuteurs en présence. De ce contact de langues, un locuteur peut généralement se retrouver en train de nager entre les deux. Une telle situation peut conduire à l'alternance codique.

I.1.3. L'alternance codique

C'est la conséquence du contact des langues dans une zone géographique donnée. C'est un phénomène qui fait, aujourd'hui, l'objet d'étude par les chercheurs dans le domaine de la sociolinguistique et de l'enseignement des langues. Le bilinguisme qui est à la base de cette alternance codique concerne toutes les classes d'âge et tous les pays du monde (Grosjean, 2004). Au Burundi, l'enseignant et les apprenants partagent en général la langue maternelle. Cependant, il arrive que ces interactants changent de code au cours du processus d'enseignement/apprentissage et les raisons qui sont à l'origine de ce changement de code intéressent les chercheurs.

En classe, certains enseignants recourent à l'alternance codique et cela peut être perçu comme une incompétence ou une erreur. Ainsi, cette situation linguistique peut avoir des conséquences sur les pratiques langagières des apprenants en classe de langue. En effet, dans cet espace plus restreint qu'est l'école, cette cohabitation linguistique fait que la classe de LE représente une situation de communication de contact de langues par excellence (Causa, 2002).

De façon lapidaire, l'on comprend l'alternance codique comme l'emploi des unités, quelle que soit leur longueur, de la langue B, langue dite étrangère dans les propos de la langue A. Lorsque les deux langues se mélangent dans le discours d'un individu et que ce dernier produise des énoncés « bilingues », il ne s'agit plus ici d'interférence mais de collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre, que l'on appelle mélange de langues (sur l'anglais code mixing) ou alternance codique (sur l'anglais code switching), selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre comme le souligne Calvet (2017 :22).

Dans une situation de communication définie bilingue par les participants, l'alternance codique est le passage d'une langue à l'autre (Lüdi et Py, 2003 :146). Selon Poplack (1988 :23), l'alternance codique ou le code-switching se définit comme étant le passage d'une structure syntaxique d'une langue à la structure syntaxique d'une autre langue dans une même phrase. L'alternance codique (ou code switching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues pour faire varier des unités de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale (Blanc et Hamers 1983 : 445). C'est pour toutes ces raisons que l'alternance codique doit être faite avec minutie dans le système d'enseignement.

I.1.4. Enseignement

L'enseignement est un concept qui peut être employé dans plusieurs secteurs. Au départ, enseigner signifiait transmettre des connaissances sous forme d'exposé magistral. C'est le cas des cours magistraux au cours desquels l'enseignant était le seul détenteur du savoir. Les apprenants, dans ce cas, sont considérés comme des vases à remplir, des tables rases. Autrement dit, c'est le rendez-vous du « donner » pour l'enseignant et du « recevoir » pour l'apprenant. Actuellement, enseigner signifie guider, faciliter, conseiller, accompagner les apprenants dans la mise en activité que l'on propose. Partant de cette évidence, il y a lieu de se demander comment se prend l'enseignant de 5ème en dispensant les leçons de français ou en enseignant des cours en français. Concrètement, un enseignant qui intervient dans cette classe où la quasi-totalité des cours, rappelons-le, sont enseignés en français, doit être compétent en vue de permettre aux apprenants d'acquérir des savoir-faire et des savoirs bien organisés.

Dans le secteur de l'éducation, l'enseignement est de façon générale la manière de faire acquérir les connaissances.

Pour être en mesure de dispenser convenablement les matières en français, il est souhaitable que ces enseignants aient un bagage suffisant en français. C'est ce qui nous a poussés à visiter le document de vision et d'orientation afin de nous rendre compte du volume horaire qu'a le cours de français. Actuellement, la seule section qui sort des enseignants des deux premiers cycles de l'école fondamentale est la Section pédagogique.

Cependant, en considérant les grilles horaires telles que proposées par le document de vision et d'orientation, l'on constate que le français a peu d'heures dans la Section pédagogique comme le témoigne le tableau ci-après :

Tableau 2 : Grilles horaires hebdomadaires de la Section pédagogique

Classes / Disciplines	N1	N2	N3	N4	Total
ACTIVITES THEORIQUES					
1. Organisation curriculaire	2	1	1		4
2. Psychopédagogie	5	4	4	2	15
3. Administration, législation, déontologie et vie communautaire			2	2	4
4. Evaluation et remédiation des apprentissages			3	3	6
5. Langues	10 dont Fra 3, Angl. 3, Kir.2, Kisw.2	8 dont Fra 3 Angl. 2 kir 2 Kiswa 1	7 dont Fra 2 Angl 2Kiswa 2 Kir 1	4 dont Fra 1 Angl 1 Kir 1 Kiswa 1	29
6. Sciences et technologie	6	4	3	2	15
7. Mathématiques	5	3	3	3	14
8. Sciences humaines et FCH	4	4	1	1	10
Sous-total 1	32	24	24	17	97

Source : République du Burundi : Document de vision et d'orientation (2015 :8).

En analysant ce tableau, force est de remarquer que le volume horaire du français est insuffisant dans la section pédagogique qui forme les élèves-maîtres. De plus, ces heures vont decrescendo ce qui ne permet pas à l'élève-maître de posséder le français en tant que langue enseignée et langue d'enseignement une fois embauché. Le document de vision et d'orientation justifie ce nombre réduit d'heures de français par le fait que la pondération des disciplines obéit aux orientations du Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (PSDEF) qui prône l'allègement des programmes et la focalisation sur les sciences et la technologie.

Le même document précise que dans la section pédagogique, la pondération des cours théoriques diminue progressivement au fur et à mesure qu'on avance de classe (80% en N1[2], 60% en N2 et N3, 40% en N4) tandis que celle de cours pratiques augmente progressivement d'une année à l'autre (20% en N1, 40% en N2 et N3, 60% en N4) pour professionnaliser le futur enseignant.

Pourtant, au regard du profil de sortie du lauréat de la Section pédagogique, le futur enseignant, une fois sur terrain, pourra se heurter à un problème de maîtrise de la langue d'enseignement. En effet, le document de vision et d'orientation précise que l'élève-maître doit être un instituteur curieux, efficace, communicatif, réflexif, responsable, autonome, coopératif, proactif et innovant. Autant de devoirs qu'il est difficile d'accomplir lorsque, au cours de sa formation, il a appris le français comme un outil de communication et non pas comme une discipline didactisée.

Or, enseigner, c'est bien, pour reprendre là encore les propos de Bru et Talbot (2001 « créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre ». Enseigner, ce n'est pas seulement transmettre des connaissances (déclaratives), mais c'est aussi mettre en place des situations qui devraient permettre aux apprenants de construire des connaissances nécessaires à la réalisation de diverses tâches de la vie courante. Ainsi, des actions qui sont de nature à favoriser l'interaction sont plus qu'une nécessité dans un enseignement digne de ce nom.

L'enseignement peut aussi être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier, affirment Cuq et Gruca (2002).

Eu égard à ce qui précède, force est de remarquer que, dans la conception moderne de l'enseignement, il y a eu un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique. En effet, la centration sur l'apprenant présente un renversement des rôles des deux partenaires de l'éducation à savoir l'enseignant et l'apprenant.

[2] N1 signifie Première année post-fondamentale de la section pédagogique. On a ainsi N1, N2, N3 et N4 pour désigner les quatre ans que dure cette section.

I.1.5. Apprentissage

Un enseignement bien fait doit aboutir à un apprentissage. L'apprentissage constitue un processus qui conduit à l'appropriation des connaissances, des compétences et des valeurs culturelles. A ce propos, Cuq (2003 :22) définit l'apprentissage comme une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle l'apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. Il est clair que l'apprenant doit penser aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère.

Ces décisions, poursuit le même auteur, peuvent être classées en cinq catégories :

1. Se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoirs et les savoir-faire que vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis) ;
2. Choisir des supports et des activités d'apprentissage ;
3. Déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions ? (seul, en petit groupe, etc.) ;
4. Gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
5. Définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints.

Ces décisions montrent qu'actuellement, l'apprentissage dépend en grande partie de l'apprenant. En effet, un nombre élevé de pratique de la langue vise la fluidité et l'automatisation par rapport à la prise de parole. Par ailleurs, l'enseignant exerce une influence déterminante sur la performance scolaire de ses apprenants. Par un contrôle minutieux du niveau des difficultés des tâches à faire apprendre aux apprenants, l'identification des idées maitresses, la vérification des connaissances préalables des apprenants, l'enseignant parvient à intégrer des connaissances dans le processus d'apprentissage des apprenants. Dès lors, l'enseignant, en interagissant avec sa classe, établit le lien entre ses interactions et le statut scolaire[3] de l'apprenant.

[3] Le statut scolaire des élèves est celui attribué par l'enseignant. Ainsi, un élève est qualifié de « fort », de « bon », de « moyen », de « faible ».

Eu égard à ce qui précède, force est de constater que l'enseignant, pour être à la hauteur de sa mission, doit être un stratège. Il doit donc connaître l'univers sociolinguistique du Burundi. Il doit, en outre, avoir une bonne compréhension du bi-plurilinguisme.

I.1.6. Le bi-, multi-, pluri- (linguisme)

Les notions de bilinguisme, de multilinguisme et de plurilinguisme résultent du contact des langues. Ils sont des termes récurrents lorsqu'on parle de contact de langues.

Selon F. Grosjean (1984 :16) «*Est bilingue [...] la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maitrise semblable (et parfaite) des deux langues* ». Cet auteur insinue dans ses propos qu'il est difficile de posséder deux compétences égales de deux langues.

Dubois et al. (1973 : 65) Affirment de leur part que le bilinguisme est, de façon générale, la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. De leur côté, les éditeurs du Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage (1972 :83), conçoivent le bilinguisme comme *« la qualité d'un sujet (…) qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre* ». Il s'agit, pour nous, d'une conception idéale dans la mesure où il est rare d'avoir un individu qui possède une compétence égale pour deux langues.

Dans certains cas, le plurilinguisme est défini en référence au multilinguisme. Cependant, *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* propose de «distinguer le plurilinguisme comme compétence des locuteurs capables d'employer plus d'une langue alors que le multilinguisme est défini comme la présence des langues sur un territoire donné » (BEACCO et BYRAM (2007 : 10). Cette définition est proche de celle proposée par le CECR (2001 :11) qui dispose qu'on distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée.

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou apprentissage sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Nous déduisons de la définition précédente que, pour être plurilingue, il ne suffit pas seulement de connaître plusieurs langues mais, que ces dernières doivent constituer un tout, une compétence unique donc. Dans ce cas, le locuteur peut se servir d'une langue ou d'une autre au sein d'une intervention verbale ou dans d'autres circonstances qui l'exigent. De la même manière, nous postulons que les enseignants qui constituent le corpus de cette étude, ceux de la 5ème année, n'ont pas cette compétence « parfaite » de pouvoir naviguer sans difficulté dans l'une ou l'autre langue parmi celles qui sont enseignées.

I.2. Revue de la littérature

Cette section est consacrée aux informations de diverses sources sur l'alternance codique. Différentes idées provenant de différents auteurs seront confrontées afin de faire un bilan critique sur l'alternance codique. Puisque le phénomène d'alternance codique naît du contact des langues, il est intéressant de confronter les points de vue de différents auteurs qui s'intéressent à ce phénomène car cela permet au chercheur de mener sa réflexion dans un contexte bien déterminé sans oublier ce qui se passe ailleurs. Pour la présente étude, il s'est agi de passer en revue quelques ouvrages auxquels nous avons pu accéder et d'en faire une synthèse.

Ailleurs, des recherches sur le bilinguisme langue maternelle-Français langue étrangère ont été faites. Par ailleurs, dans une approche communicative lors de l'enseignement des langues étrangères l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE est une question qui suscite un débat contradictoire.

Dans le contexte burundais où la majorité des Burundais partage la langue maternelle, il n'est pas question, bien entendu, que cette langue maternelle devienne le « parent pauvre » du binôme kirundi-français face au français qui est une langue de grande diffusion internationale, mais que les enseignants et les apprenants de la 5ème année utilisent le kirundi dans le cas de transfert de la langue maternelle au français, langue étrangère.

Les enseignants sont alors appelés à veiller à réduire les interférences qui peuvent naître de ce parallélisme car, comme le laisse entendre POTH, J. (1997 :8) l'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école.

Au Burundi, seuls quelques articles de revue ainsi que des thèses de doctorat se sont déjà penchés sur l'alternance de langues. Dans ce travail, nous avons passé en revue les ouvrages auxquels nous avons pu accéder et nous en avons fait, ensuite une synthèse. Les auteurs ayant traité un sujet similaire et qui ont inspiré notre réflexion sont entre autres Ntahonkiriye (1999), Ntiranyibagira (2023), Cicurel (1985), Causa (1996), Castellotti & Moore (2001), Turnbull (2001) et Cook (2001).

Dans son article «*Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi* », NTAHONKIRIYE (1999) traite un ensemble d'alternances intralexicales produites par les élites parlant français-kirundi.

Cet auteur constate que l'alternance intranominale kirundi-français produite par les élites burundaises adopte des formes qui reflètent fidèlement la logique du conflit linguistique. En effet, le français en tant que langue officielle jouit d'un statut de prestige par rapport au kirundi.

Il avance que c'est « Ce déséquilibre qui se transpose dans les formes des alternances intralexicales kirundi-français produites par les élites bilingues. Autant au niveau macrosocial le français s'impose par rapport au kirundi dans les situations sociales prestigieuses, autant dans les alternances intranominales les segments issus des deux langues reflètent ce rapport de forces : l'élément français occupe, sans altération grammaticale ni sémantique, le pivot stable du lexème alterné, tandis que le kirundi fournit à cette structure les éléments secondaires, instables, facultatifs ou inutiles. Le français amène, pour reprendre les termes de l'auteur, « une contribution vitale » (la racine), le kirundi fournissant un emballage formel facultatif et souvent inutile (augments, déterminants et Préfixes de classe) ». p. 104

Ntiranyibagira et al. (2023) se sont également intéressés à l'alternance codique au cours de leur étude portant sur « *Le statut du français dans le système éducatif burundais. Analyse d'un facteur d'échec scolaire*». Selon ces auteurs, le kirundi influence l'enseignement du français. Les types d'influences observées vont des interférences linguistiques aux alternances codiques.

Ces auteurs ont opté pour des observations des pratiques de classe et un entretien semi-directif révèle que la catégorisation des alternances codiques dans cette enquête se fonde avant tout sur la langue de base de ces dernières. Ainsi, il a été distingué les alternances codiques dont la langue de base est le français et les alternances codiques ayant le kirundi comme langue de base.

Eu égard à ce propos, l'on voit que, dans le contexte burundais, le kirundi ne cesse d'influer sur le français. C'est pourquoi l'enseignement qui implique essentiellement un passage au kirundi est perçu comme une anomalie, puisque selon les auteurs de cet article, l'enseignement devrait se faire exclusivement en français à partir de la 5ème année de l'école fondamentale. Au cas contraire, il est impossible d'avoir les compétences attendues en langue française si l'enseignement de cette dernière est fait par l'intermédiaire d'une autre langue, ici, le kirundi.

Pour conclure cette recherche, les chercheurs font remarquer qu'au Burundi, la variation du statut du français selon le palier d'enseignement pris en compte ne permet pas un développement adéquat des compétences linguistiques chez les apprenants de l'école fondamentale.

Par ailleurs, poursuivent-ils, en passant de la 4ème année à la 5ème année, les apprenants ne sont pas outillés pour affronter un enseignement des disciplines non linguistiques exclusivement enseignées en français.

« *Pire encore, beaucoup d'enseignants ne sont pas non plus capables de tenir la classe de 5ème année en français, étant donné qu'ils ont eux-mêmes accumulés pas mal de lacunes en français au cours de leur cursus de formation,* renchérissent les auteurs » (2023 : 43).

Il ressort de la conclusion de la recherche citée supra que dans le contexte burundais, le français qui est la langue enseignée et langue d'enseignement est marqué par le kirundi, langue maternelle de telle manière que ce binôme, qui demeure presque inséparable, est toujours perceptible dans le discours des enseignants.

Quant à Causa (1996), dans son article intitulé « *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction* », elle fait une analyse qui porte sur l'utilisation de deux langues par l'enseignant natif dans une classe de langue étrangère en contexte alloglotte[4]. Cette analyse vise à relever, à travers les traces linguistiques de surface, les stratégies-discursives, communicatives et interactionnelles dont dispose l'enseignant pour transmettre des connaissances et pour créer/maintenir l'interaction.

L'auteure affirme avoir voulu focaliser son attention sur une situation précise, à savoir l'enseignement / apprentissage en contexte alloglotte avec un enseignant natif, et traiter d'un phénomène linguistique circonscrit, à savoir les passages d'un code à l'autre dans le parler de l'enseignant. Pour collecter les données de son étude, Causa a procédé par la transcription de cours d'italien à des adultes de niveau débutant donnés par quatre enseignants natifs.

Déjà, dès le début de cette recherche, Causa affirme que les passages d'une langue (langue cible) à l'autre (langue maternelle) ont été trop souvent jugés négatifs, voire néfastes, pour l'acquisition d'une langue étrangère, notamment par certains courants de la didactique des langues. L'analyse du corpus montre que l'emploi d'une autre langue chez l'enseignant natif répond à trois besoins d'ordre différent. Tout d'abord, il peut être une manière de pallier un obstacle pédagogique – montré ou ressenti comme tel – provenant des difficultés d'apprentissage en langue cible.

Il peut ensuite répondre à un besoin d'ordre essentiellement interactionnel. Le recours à la langue du public par l'enseignant éviterait alors des interruptions gênantes dans le déroulement communicatif comme c'est d'ailleurs le cas dans des interactions verbales ordinaires.

Enfin, l'enseignant peut exprimer la volonté de s'intégrer, voire de s'assimiler, à la communauté d'accueil.

Ces trois aspects, qui apparaissent souvent simultanément, montrent qu'une description de ce phénomène ne peut que prendre en compte des enjeux socio-culturels qui dépassent l'espace-classe.

Pour conclure son article, Causa estime qu'il faudrait d'autres recherches pour mesurer les conséquences de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif et surtout en contexte homoglotte.

[4] Ce terme est utilisé pour désigner quelqu'un qui parle une langue différente de celle du pays considéré. Causa a focalisé son étude sur les enseignants italophones vivant en France.

Dans d'autres articles, la même auteure (2002 ; 2007) indique, cette fois-ci, que l'alternance codique ne peut pas être analysée comme le signe d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées. Cette auteure précise par ailleurs que le recours au bilinguisme est une compétence qui est favorable à l'apprentissage d'une langue cible.

Cicurel (1985 : 112) indique, pour sa part, qu'on peut faire la description en langue maternelle et que cela n'empêchera pas l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue cible. Cependant, les propos de cet auteur ne précisent pas jusqu'à quel degré il faut faire la description en langue maternelle.

Dans le même ordre d'idées, d'autres recherches soutiennent que la langue maternelle ne freine pas non seulement l'acquisition d'une langue étrangère, mais qu'elle peut effectivement avoir un effet positif et que sa place est naturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère (Castellotti & Moore 1997 ; Castellotti 2001).

Nous ne sommes pas contre ces recherches mais, dans cette étude, nous insistons sur le fait qu'on acquiert une langue cible en l'utilisant autant que possible dans des situations de communication variées. Autrement dit, il faut que les apprenants aient la possibilité d'interagir en classe en parlant et en écrivant en français et que les enseignants agissent en sorte que l'enseignement se déroule en grande partie dans la langue que les apprenants sont en train d'apprendre.

Avoir recours à la LM lors de l'enseignement d'une langue étrangère peut être une stratégie visant à maintenir l'interaction à condition que cela soit fait avec modération.

Par ailleurs, dans la conception actuelle de l'enseignement et dans une vision interactionniste d'acquisition, l'apprenant est un acteur qui développe ses compétences langagières en interagissant avec d'autres acteurs.

Ici, le comportement linguistique de l'enseignant qui, faut-il le rappeler, est perçu comme un modèle est déterminant étant donné que les deux interlocuteurs s'influencent mutuellement. Cette idée est renforcée par Turnbull (2001:532) qui affirme que "the teacher is most often the sole linguistic model for the students and is therefore their main source of TL input."

Le même auteur prévient contre une « surutilisation » de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, selon Turnbull le seul input qu'ont les apprenants est celui qu'ils reçoivent en classe et, si on commence à accepter trop facilement l'utilisation de la langue maternelle dans toutes les situations didactiques, le risque est qu'elle prenne le dessus sur la langue cible.

Comme nous l'avons déjà signalé en haut, les points de vue des chercheurs sur la place qu'occupe la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère divergent.

Cook (2001) se range du côté de ceux qui prônent un enseignement qui n'écarte pas la langue maternelle mais souligne tout de même que la langue cible doit dominer le discours de l'enseignant. En effet, cet auteur avoue que la langue maternelle a un rôle à jouer mais ajoute que la langue cible doit dominer le discours.

En analysant les propos de ces auteurs, on peut conclure que l'enseignement en français est possible en 5ème année de l'école fondamentale à condition que les apprenants y soient habitués. Il faut donc maximiser autant que possible l'emploi du français pour servir de bon modèle. Et, maximiser l'emploi du français ne signifie pas laisser de côté les apprenants qui éprouvent encore des difficultés à pouvoir s'exprimer en cette langue. L'enseignant est appelé à entraîner ses apprenants à cet exercice combien indispensable dans une approche communicative digne de ce nom.

Conclusion partielle

Les concepts de langue maternelle, langue étrangère, alternance codique, enseignement, apprentissage et bi-, multi-, pluri-, (linguisme) ont été clarifiés dans ce chapitre. D'après le Décret N°100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale, les langues d'enseignement sont le kirundi et le français. Le même texte précise que l'anglais peut être la langue d'enseignement si les conditions nécessaires sont remplies.

Le concept « langue maternelle » peut avoir différentes acceptions selon que le critère arrêté pour le définir est l'origine, la compétence, la fonction ou l'identification, différentes acceptions sont possibles même si elles ont quelques limites. C'est à partir du concept de langue maternelle que se construit la langue étrangère.

Dans un contexte de contact de langues, les individus sont soit bilingues, plurilingues et la société est multilingue selon les différentes sources consultées. C'est ce qui se remarque chez les burundais qui sont en contact avec différentes langues étrangères, de façon particulière le français qui côtoie le kirundi depuis quelques décennies. L'anglais et le kiswahili sont également présents dans le système scolaire burundais et ne peuvent pas manquer d'influence sur le kirundi lors des interactions verbales entre différents interlocuteurs.

CHAPITRE II. APERÇU SUR LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DU BURUNDI

Dans ce chapitre, l'attention est focalisée sur un fait historique important : la colonisation. En effet, le Burundi comme d'autres pays de l'Afrique a été colonisé par les puissances européennes qui sont l'Allemagne et la Belgique.

Dans un Premier temps, de 1896 à 1916, le Burundi était colonisé par les allemands. A cette époque, le kirundi et le kiswahili furent mis en avant dans les rapports entre colonisateurs et colonisés (Ndimurukundo-Kururu 2004: 2). En effet, l'Allemagne voulait en plus faire du kiswahili une langue d'unification des peuples burundais, rwandais et tanzaniens. Il importe de souligner, cependant, que les Allemands ne sont pas les premiers arrivés au Burundi car, des commerçants swahilis ont devancé ces explorateurs européens et ces Missionnaires (Frey, 1996).

Dans un deuxième temps, d'autres langues en l'occurrence le français ont été introduites au Burundi. C'est sous la colonisation belge que le kirundi a été considéré comme langue indigène, tandis que le français devenait langue nationale. Ce n'est qu'avec l'accession du Burundi à l'Indépendance que le kirundi a pris le statut de langue nationale et de langue officielle du Burundi.

Sous cet angle, nous voulons signaler d'ores et déjà que nous n'aimerions pas revenir sur la politique linguistique éducative car cette dernière a été suffisamment développée par des chercheurs burundais comme par exemples NTIRANYIBAGIRA, 2017 et BIGIRIMANA, 2017. Selon ces auteurs, le Burundi a connu jusqu'à présent beaucoup de réformes en matière de politiques linguistiques éducatives. Celle de 1973 baptisée kirundisation-ruralisation qui préconisait un enseignement qui ne s'écarte pas des pratiques familiales et la valorisation du métier d'agriculture n'a pas produit les fruits escomptés. En 1989, la langue française a été mise à l'honneur en devenant la langue enseignée à partir de la première année primaire au moment où en 2006 l'anglais et le kiswahili ont rejoint les deux langues qui étaient jusque-là enseignées. Le présent chapitre essaie donc de montrer le poids de chaque langue parmi les principales langues qui font l'univers sociolinguistique burundais.

Nous pouvons affirmer que l'univers sociolinguistique burundais est fait de plusieurs langues. Par ailleurs, comme l'affirme Cazenave- Piarrot (2012) le paysage sociolinguistique du Burundi est partagé par plusieurs langues, mais les plus parlées sont respectivement le kirundi, le français, le kiswahili et l'anglais.

La loi de 2014 portant statut des langues au Burundi semble revaloriser le kirundi car son article 11 stipule que tous les textes juridiques rédigés dans l'une des langues officielles du Burundi doivent avoir leurs versions originales en kirundi. L'article 10 de la même loi précise que dans les Médias publics, le kirundi doit avoir la prééminence sur les autres langues. C'est une étape importante dans la quête de la vraie identité du kirundi.

Néanmoins, dans le secteur de l'éducation, nous remarquons que la politique linguistique éducative est instable car d'autres langues continuent d'être injectées dans le système sans qu'il y ait eu une planification linguistique préalable. C'est une politique linguistique qui se cherche encore. Une évaluation de la politique linguistique éducative ou de toute autre réforme précédente devrait être envisagée avant d'ouvrir la porte à une autre. Bien que la situation se présente ainsi, le Burundi, comme la plupart des pays du monde, a déjà embarqué dans le train du plurilinguisme. C'est ce qu'affirme Calvet (1999 : 43) quand il écrit que :

« *Où qu'ils (les hommes) soient, quelle que soit leur première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elle ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait*. »

II.1. Situation sociolinguistique du Burundi avant, pendant et après la colonisation

Le bi/plurilinguisme qui s'observe actuellement au Burundi est la conséquence directe du phénomène de contact des langues. Il s'est développé au fil des années. C'est pourquoi, pour comprendre cette situation, il est indispensable de revenir sur certains aspects du paysage linguistique du Burundi. A priori, le Burundi, pays de l'Afrique centrale, fait partie des rares pays en Afrique dont le peuple partage une même langue nationale. En effet, le kirundi est parlé par la totalité des burundais. Ce monolinguisme presque parfait (Mazunya & Habonimana, 2010) cohabite avec d'autres langues dites étrangères. Les raisons de cette cohabitation sont d'ordre historique, politique et social. Ainsi, un des facteurs ayant marqué la situation sociolinguistique du Burundi fut la colonisation.

Comme le Burundi connaît actuellement une sorte de plurilinguisme, des textes de lois ainsi que des décrets ont été mis en place pour préciser le statut de chaque langue en usage au Burundi. Ainsi, la loi N°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi a vu le jour dans ce sens.

Cette loi stipule que les langues en usage au Burundi sont au nombre de quatre à savoir le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili (article 5). Il convient également de préciser que d'autres langues peuvent être déterminées par la loi en cas de besoin, peut-on lire dans cette même loi.

Les différents statuts qu'ont les quatre principales langues en usage au Burundi méritent un décryptage pour montrer leur poids dans le paysage linguistique du Burundi ainsi que leur place et/ou rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage.

II.2. Statuts des langues au Burundi

II.2.1. Le kirundi

Le kirundi est en même temps la langue nationale et la langue officielle du Burundi. C'est la langue du peuple burundais. Le kirundi, langue maternelle et nationale au Burundi, est la première langue officielle du Burundi longtemps avant le français et l'anglais. Cependant, dire que le kirundi est plus officiel que le français est un profit que lui reconnaissent certains textes réglementaires, en l'occurrence la Constitution du Burundi, mais en réalité, c'est le français qui est beaucoup plus utilisé dans les textes réglementaires. En Principe, pour qu'une langue quelconque ait le cachet de langue officielle, elle doit être en usage rigoureux dans tous les actes institutionnels. Si, le Burundi veut faire du kirundi une langue réellement officielle, il se doit de redéfinir son statut pour qu'effectivement la production et l'exécution de tous les textes administratifs et réglementaires se fasse en kirundi. C'est ainsi que le kirundi peut se défaire de la mauvaise image qu'il avait du temps de l'occupation coloniale où il était relégué au second plan, bon pour les « sauvages arriérés », et renvoyant à l'obscurantisme (Laroque 2011). Mais, là encore, faut-il que la politique linguistique burundaise soit repensée afin de revaloriser davantage cette langue.

Il est indispensable d'assurer la protection du kirundi qui assure la cohésion nationale parce qu'il unifie les burundais étant donné que la plupart de ces derniers n'ont pas eu la chance d'être à l'école. Dans un tel contexte, l'unité et l'identité des burundais seront épargnés de toute sorte de concurrence. A ce propos, Akkari A. et Coste D. (2015 :42) précisent que nombre d'États-nations se sont construits ou reconstruits en donnant à une ou plusieurs langues nationales une place symbolique et centrale dans leur affirmation identitaire et unitaire.

Même si le kirundi est une langue maternelle pour la majorité des burundais, il est souhaitable qu'il continue à être enseigné à tous les niveaux du système éducatif.

Paradoxalement, le kirundi, quoique langue maternelle, continue à être dysorthographié. C'est pourquoi des efforts supplémentaires doivent être déployés pour normaliser son orthographe parce que certains burundais, même instruits, confondent par exemple l'auxiliaire être « ni » et la conjonction de coordination « na ». Dans un verset biblique qui est affiché sur les bus, les restaurants et d'autres endroits publics nous lisons par exemple : Yesu/Yezu n'inyishu au lieu d'écrire Yesu/Yezu ni inyishu.

La normalisation de l'orthographe du kirundi fait partie des principales missions qui ont été assignées à l'Académie Rundi, une institution attachée au Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique. L'article 5 du Décret N°100/167 du 12 juillet 2021 portant restructuration et fonctionnement de l'Académie Rundi en précise ses missions. Il s'agit de :

- assurer, en collaboration avec la Maison de la culture, la protection et la promotion de la langue et de la culture rundi ;
- Promouvoir l'usage du kirundi au Burundi et à l'étranger ;
- assurer, en collaboration avec les institutions de formation et de recherche, la promotion de la recherche sur la langue et la culture rundi ;
- en collaboration avec la Maison de la culture, promouvoir et créer des œuvres linguistiques, littéraires, artistiques et culturelles rundi ;
- participer en collaboration avec la Maison de la culture, à la codification des normes et valeurs de la langue et la culture rundi ;
- Promouvoir la recherche toponymique et la nomenclature rundi ;
- authentifier les traductions en kirundi des textes ou documents en langues étrangères ;
- appuyer et valider les programmes d'enseignement de la langue rundi ;
- Promouvoir le kirundi comme langue d'enseignement au cycle fondamental et post fondamental ;
- créer et valider les terminologies importées d'autres langues ;
- créer et mettre à jour régulièrement un dictionnaire kirundi de référence ;
- Promouvoir l'écriture et la lecture du kirundi.

En analysant ces missions, force est de constater que la tâche demandée à l'Académie Rundi peut se résumer en trois activités à savoir la promotion de la langue nationale, le kirundi, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique linguistique nationale.

Une politique de management linguistique s'impose afin de donner au kirundi sa place car celle qu'il a actuellement est plus symbolique que fonctionnelle. Or, l'importance d'une langue dépend plus de sa fonctionnalité que de sa symbolique Calvet (1999). Soulignons que le kirundi fait également partie de langues plus importantes en Afrique car il compte actuellement un nombre important de locuteurs, 12 millions environ. Cette politique de management linguistique chercherait à concilier les principales langues qui émaillent l'univers sociolinguistique du Burundi. Le Burundi a besoin de s'ouvrir à la région et au monde entier via les langues.

II.2.2. Le français

Le français est la langue que le Burundi a héritée de la colonisation belge. Quelques années après son introduction au Burundi, certains burundais ont manifesté l'engouement à apprendre cette langue pour bénéficier de certains avantages qu'elle offrait. Concrètement, il (le français) était perçu comme une langue de prestige, de promotion et d'ascension sociale. Par conséquent, cette langue n'a pas tardé à porter le cachet de langue officielle, d'administration, de la justice, de langue d'enseignement et de langue enseignée. Cependant, une réforme dite « Kirundisation-ruralisation » initiée en 1973, avait pour but de remettre en cause les programmes hérités de la colonisation et nationaliser les contenus des programmes (Mazunya et Habonima, 2010). Cette réforme accusait le français de véhiculer les valeurs culturelles de l'occident au détriment des valeurs culturelles burundaises. C'est dans ce contexte que deux bureaux pédagogiques sont créés pour concrétiser cette nouvelle politique éducative à savoir le Bureau d'Education Rurale en 1973 et le Bureau d'Etudes et des Programmes de l'Enseignement secondaire en 1976. Il importe de signaler que cette réforme n'a pas duré longtemps car certains parents d'élèves s'y sont opposés, prônant ainsi le retour à l'enseignement fait en français.

Le français garde toujours son prestige dans la réalité burundaise et en particulier dans les milieux intellectuels.

Le français conserve son privilège en tant que première langue étrangère à avoir conquis le Burundi. C'est pourquoi il est utilisé de façon presque obligatoire dans le domaine de l'éducation.

L'on rappellera aussi que lors des recrutements à différents postes à pourvoir, la connaissance du français est obligatoire au moment où la connaissance de l'anglais constitue un atout. De surcroît, les médias qui sont présents sur le sol burundais (la presse écrite, les journaux, les médias qui opèrent en ligne, etc.) diffusent certaines émissions en français.

Cependant, le français de par son ancienneté (près d'un siècle) et son caractère officiel vient, certes, en deuxième position après le kirundi, mais il n'a pas de base solide comme le prouve le recensement général de la population et de l'habitat de 2008. Ledit recensement a révélé que seul 12,5 % de la population burundaise savait lire et écrire en français. Malgré cette faible diffusion, le français évolue toujours ensemble avec le kirundi, du moins implicitement ou explicitement, comme dans les différentes Constitutions qu'a connues le Burundi jusqu'à ce jour.

Tableau 3 : Evolution des lois linguistiques dans la constitution burundaise (1962-2018)

1962	1974	1981	1992	2005	2018
Article 21 Les langues officielles du Burundi sont le Kirundi et le Français.	**Article 3** Le Burundi a pour langue officielles, le Kirundi et le Français.	**Article 7** La langue nationale est le Kirundi. Les langues officielles sont le Kirundi et les autres langues déterminées par la loi.	**Article 8** La langue nationale est le Kirundi. Les langues officielles sont le Kirundi et les autres langues déterminées par la loi.	**Article 5** La langue nationale est le kirundi. Les langues officielles sont le kirundi et toutes autres langues déterminées par la loi. Tous les textes législatifs doivent avoir leur version originale en Kirundi.	**Article 5** La langue nationale est le kirundi. Les langues officielles sont le kirundi et toutes autres langues déterminées par la loi. Tous les textes législatifs doivent avoir leur version en kirundi.

Source : Adapté de Bigirimana (2009 : 232)

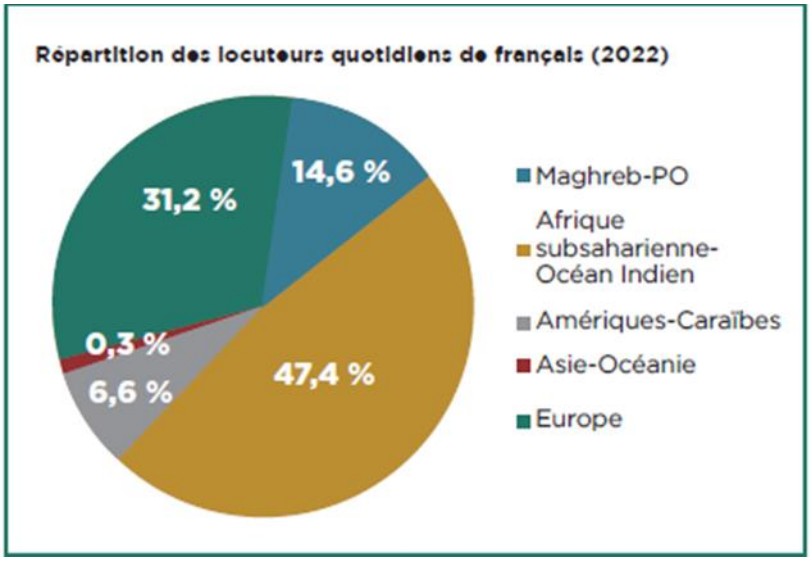
Il ressort du tableau, ci-dessus, que le kirundi est la langue nationale du Burundi. Cependant, même s'il n'est pas mentionné explicitement, le français jouit d'un privilège d'être la langue la plus utilisée après le kirundi. En effet, il n'est pas superflu de rappeler que le français est, en plus d'être la langue d'enseignement, la langue d'administration, des médias, de la justice, etc.

Il se remarque également que dans les Constitutions de 1962 et 1974, le Kirundi et le Français apparaissaient clairement qu'elles étaient les langues officielles du Burundi. A partir de de 1981, une même phrase est revenue : les langues officielles sont le Kirundi et les autres langues déterminées par la loi sauf qu'à partir de la Constitution de 2005, l'on précise que tous les textes législatifs doivent avoir leur version en kirundi.

S'agissant de la faible diffusion du français, Kadlec (2010 : 187) révèle que 8 % au maximum de la population burundaise a été exposé au français et la moitié, au maximum, a acquis une compétence convenable. De même, en se référant à l'estimation du nombre de francophones (2022), l'OIF (2022 :30) estime que le Burundi compte 1074000 de francophones, soit 9%. Nous pensons que les locuteurs réels du français sont un peu en dessous de ces chiffres avancés par l'Organisation internationale de la Francophonie. Par ailleurs, (Ntahonkiriye, 2007), s'inscrivant, lui aussi, dans la logique de la faible diffusion du français, parle du français langue de l'élite au Burundi. Selon le même auteur, les facteurs qui ont ralenti la diffusion du français sont la politique coloniale de maintenir les colonisés dans l'obscurantisme, les choix de l'Église catholique en matière d'éducation des indigènes, ainsi que l'incapacité des dirigeants post-indépendance de concevoir un système éducatif cohérent. En dépit de cette faible implantation du français au Burundi, cette langue demeure la langue d'Afrique. En effet, suite à l'explosion démographique qui s'observe en Afrique, la langue française continue de se répandre. Par ailleurs, on naît de moins en moins francophone mais on finit par le devenir à en croire le Rapport de l'OIF de 2022.

Par ailleurs, selon le même Rapport (Rapport de l'OIF 2022), le nombre de francophones, africains essentiellement, va en augmentant. C'est ce qui justifie le graphique ci-après qui presse le bilan des locuteurs quotidiens de français qui a augmenté de 8% selon le rapport de l'OIF 2022.

Graphique 1 : Répartition des locuteurs quotidiens de français



De ce graphique, il se remarque que c'est l'Afrique subsaharienne et l'Océan Indien qui se taillent la part du lion en ce qui est de la répartition des locuteurs quotidiens du français avec 47,4%. En Europe, qui est l'épicentre du français, les locuteurs quotidiens de français s'estiment à 31,2% tandis que le Maghreb et le Proche-Orient enregistrent 14,6% de locuteurs quotidiens de français. L'on apprend, à travers ce graphique, que la langue française est plus parlée en Afrique qu'ailleurs.

II.2.3. L'anglais

L'anglais est, contrairement au kiswahili, présent dans le système d'enseignement burundais depuis longtemps. Il est la langue d'intégration dans l'East African Community. Non seulement l'anglais est la langue officielle de cette communauté mais elle y est également la langue de la diplomatie, du commerce et de la science.

Dans le domaine de l'enseignement, l'anglais était enseigné dans le système classique et est enseigné aujourd'hui de l'école fondamentale jusqu'à l'enseignement supérieur.

II.2.4. Le kiswahili

Cette langue compte un nombre non moins important de locuteurs dans la communauté est africaine. En effet, il est la langue véhiculaire dans la région des Grands Lacs et est utilisé dans certains contextes professionnels et commerciaux.

Par rapport au kirundi, au français et à l'anglais, le kiswahili est récemment introduit dans le système scolaire burundais. C'est en 2006-2007 que cette langue a été introduite dans le contexte scolaire en vue d'harmoniser ses stratégies comme cela est le cas dans les systèmes éducatifs et des curricula de l'East African Community, l'EAC (*Curriculum du fondamental,* 2015 : 7).

Au Burundi, le kiswahili est enseigné à partir de la cinquième année comme le précise l'article 8 du décret N°100/078 du 28 Mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale. En effet, ledit article stipule que le kiswahili est enseigné à partir de la cinquième année de l'enseignement fondamental. Cette langue est également enseignée au post fondamental jusqu'au niveau supérieur dans certains instituts et facultés. Cependant, après la colonisation, le kiswahili a longtemps été négligé au Burundi. Il n'a bénéficié d'aucune existence légale réelle dans différentes constitutions qui se sont succédé au Burundi pour ne pas dire qu'il n'était pas parlé (Frey, 1995). Par ailleurs, cette langue fortement parlée dans les centres urbains et plus spécifiquement dans les quartiers à confession musulmane et à vocation commerciale, a eu une des représentations négatives de langue des malfaiteurs et des voyous sans éducation (Mazunya et Habonimana, 2010).

Bien que le kiswahili soit actuellement enseigné à différents paliers du système éducatif burundais, il existe encore quelques burundais, constitués des adultes pour la plupart, qui ne se montrent pas tolérants envers cette langue. Celle-ci semble placer ses locuteurs en dehors de la norme burundaise (une langue des marginaux). C'est pourquoi le kiswahili est rejeté par certains burundais malgré le contexte actuel qui est favorable à son émergence (Cazenave-Piarrot 2012 : 4).

Au regard des différents statuts qu'ont les langues qui sont utilisées au Burundi, l'on peut affirmer que la politique linguistique est dynamique. Cependant, pour que chaque langue puisse jouer pleinement son rôle, une politique linguistique claire s'avère indispensable.

Conclusion partielle

Au cours de ce chapitre, un fait historique important a été souligné. Il s'agit de la colonisation. Le Burundi, qui a été colonisé deux fois, a hérité de cette colonisation la langue française. Cette dernière a investi l'univers sociolinguistique burundais suite à la colonisation belge. Le kirundi et le français furent priorisés lors de la colonisation allemande. Le kirundi a dû attendre l'accession du Burundi à l'Indépendance pour avoir le statut de langue nationale et de langue officielle bien qu'il était utilisé avant la période coloniale.

En matière de politique linguistique, plusieurs réformes ont été jusqu'à ce jour initiées. Quatre principales langues se partagent l'univers sociolinguistique burundais comme cela transparaît dans le Décret N°100/078 du 22 mai 2019. Ces langues ont des statuts différents. A part le kirundi qui est la langue nationale et langue officielle du Burundi, le français jouit d'un statut particulier d'être la langue officielle, la langue médium et la langue enseignée. L'anglais et le kiswahili sont également enseignés à différents paliers du système éducatif burundais.

A côté de ces quatre langues, d'autres langues comme le chinois, l'allemand et le russe se signalent dans les milieux académiques burundais. Cependant, il y a lieu de déplorer que ces langues ne relèvent pas d'une planification linguistique préalablement pensée.

CHAPITRE III. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, il est question de montrer la façon dont cette recherche a été réalisée. En effet, les outils et les techniques utilisés pour identifier et analyser les informations sont expliquées. La collecte des données, leur analyse ainsi que l'échantillon sont précisés dans cette section.

III.1. La population d'enquête

Cette enquête, qui a été effectuée en Mairie de Bujumbura, a ciblé les écoles publiques qui ont à leur sein la classe de 5ème année fondamentale. La DPE Mairie de Bujumbura compte trois Directions communales de l'éducation qui sont la DCE NTAHANGWA, la DCE MUKAZA et la DCE MUHA.

La récolte des données sur terrain se fait sur un public. C'est ce public que Mucchielli appelle univers d'enquête. C'est-à-dire « *l'ensemble du groupe humain concerné par un ou plusieurs objectifs de l'enquête. C'est dans cette population que sera choisi l'échantillon*.»

J'ai jugé bon d'enquêter les enseignants des classes de 5ème année fondamentale de la Mairie de Bujumbura pour des raisons sociolinguistiques. En effet, les habitants de Bujumbura viennent des horizons divers et partant, peuvent parler, en plus du kirundi, d'autres langues. Dans un tel contexte, ces langues ne peuvent pas manquer d'influence sur le kirundi. Dans un premier temps, je me suis rendu à la Direction Provinciale de l'éducation pour me faire l'idée des classes de 5ème année qui se trouvent dans cette province scolaire.

Jusqu'au jour de l'enquête, il existait 69 écoles qui ont la classe de 5ème année publique dans la province scolaire de la Mairie de Bujumbura. Comme je ne pouvais pas prétendre les enquêter toutes, j'ai tiré un échantillon.

III.2. L'échantillon

L'alternance codique ne nécessite pas d'étudier toute la population c'est-à-dire tous les enseignants qui interviennent en 5ème année fondamentale de toute la province scolaire de la Mairie de Bujumbura. Le recueil des informations sur un échantillon permet d'avoir des données à exploiter. Ainsi, j'ai eu recours à l'échantillon probabiliste ou aléatoire. Selon N'da (2015 : 102), les techniques d'échantillonnage probabiliste sont celles qui impliquent un véritable tirage au hasard, c'est-à-dire qui donnent à chaque élément de la population une chance égale d'être choisi.

L'enquête concerne les enseignants de la 5ème année des écoles publiques uniquement car le français est la langue d'enseignement à partir de la 5ème année dans les écoles publiques au moment où certaines écoles privées commencent à enseigner en français dès la maternelle.

Rappelons que les écoles fondamentales publiques ayant la classe de 5ème année étaient au nombre de 69 le jour de la collecte de ces informations. Le seul critère qui a dicté le choix de ces écoles est qu'elles devraient avoir la classe de 5ème année à leur sein. Le tableau suivant presse la liste d'écoles retenues dans chaque direction communale de l'éducation.

Tableau 4 : Inventaire des écoles retenues

DCE NTAHANGWA	**DCE MUKAZA**	**DCE MUHA**
ECOFO CARAMA I	ECOFO BASSIN I	ECOFO KANYOSHA I
ECOFO CIBITOKE I	ECOFO COMIBU BUYENZI	ECOFO KANYOSHA II
ECOFO CIBITOKE II	ECOFO FOREAMI	ECOFO KANYOSHA III
ECOFO CIBITOKE III	ECOFO JABE I	ECOFO KIBENGA
ECOFO CREI KIGOBE	ECOFO JABE II ADVENTISTE	ECOFO KINANIRA
ECOFO GASENYI	ECOFO MGR SCHEPPERS	ECOFO KINANIRA III
ECOFO KAMANGE II	ECOFO MUTANGA	ECOFO KININDO
ECOFO KINAMA I	ECOFO NTAHANGWA	ECOFO KINANIRA II
ECOFO KINAMA II	ECOFO SOROREZO	ECOFO MUSAGA I
ECOFO KINAMA III	ECOFO STELLA MATUTINA	ECOFO MUSAGA II
ECOFO KINAMA IV		
ECOFO KINAMA V		
ECOFO MIRANGO		
ECOFO MUTAKURA		
ECOFO Q 3 NGAGARA		
ECOFO Q.4 NGAGARA		
Sous total 1: 16	**Sous total 2: 10**	**Sous total 3: 10**
Total général : 36		

La lecture du tableau ci-dessus montre que toutes les directions communales de l'éducation ont été représentées de manière valable.

En d'autres mots, 36 questionnaires ont été distribués. Toutes les données collectées à ces différentes écoles ont été analysées afin de déboucher sur la conclusion. Dans ces écoles, nous avons ciblé les enseignants des classes de 5ème année dont le profil est décrit dans les lignes qui suivent.

III.3. Méthodes de collecte et d'analyse des données

III.3.1. Méthodes de collecte des données

Pour collecter les données d'enquête, il faut mettre en place des techniques. En ce qui concerne cette recherche, les techniques que nous avons utilisées pour la collecte des informations sont la recherche documentaire, l'enquête par questionnaire et l'observation des pratiques de classe.

Puisqu'un travail de collecte des données nécessite qu'on ait au préalable une autorisation de se rendre au lieu d'enquête, nous nous sommes procurés d'une attestation de recherche au sein du décanat de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

1. La recherche documentaire

Dans cette étude, les informations émanant de diverses sources ont été utilisées notamment celles liées à l'alternance codique. Ce sont des sources d'informations qui nous ont permis de bien cerner la problématique, tout en nous fournissant une théorie y relative. Dans cette démarche, nous avons exploité les ouvrages qui cadrent avec le sujet de cette recherche. C'est pourquoi des ouvrages, des articles scientifiques, des mémoires de fin d'études, des rapports de recherche, etc. ont été consultés.

La recherche documentaire suit aussi une méthodologie. Par ailleurs, la méthodologie documentaire est définie comme l'ensemble des étapes permettant de chercher, identifier et trouver des documents relatifs à un sujet par l'élaboration d'une stratégie de recherche. N'da (2015 :129) indique qu'une recherche documentaire permet de rassembler la documentation substantielle sur une question à l'étude et disposer du maximum d'informations utile dans un domaine sur le sujet à traiter. Néanmoins, poursuit le même auteur son objet n'est pas- comme c'est le cas de l'étude de document- de collecter le matériel empirique à analyser en vue de corroborer ou de réfuter une hypothèse, le matériel sur lequel le chercheur fondera ses analyses et résultats.

La recherche documentaire est utile dans une recherche pour l'élaboration de la problématique et de la cadre théorique, pour la conceptualisation, pour la rédaction de la revue de la littérature, pour la discussion des résultats.

Bien qu'il n'existe quasiment pas de documents qui traitent de l'alternance codique au Burundi, nous avons sélectionné des sources d'informations disponibles surtout sous forme d'articles scientifiques avant de procéder à l'évaluation de leur qualité et de leur pertinence.

C'est d'ailleurs cette étape qui nous a conduits à structurer une revue de la littérature commentée sur l'alternance codique. Comme la théorie ne suffit pas pour confirmer quoi que ce soit, les points de vue des sujets qui font l'objet d'enquête doivent être collectés. Dans ce sens, c'est l'enquête de terrain qui nous a semblé pratique.

2. Enquête de terrain

En vue de maximiser les chances d'avoir des informations vérifiables, nous avons opté pour une enquête de terrain. En effet, un questionnaire d'enquête a été administré aux enquêtés pour qu'ils y répondent à tête reposée. Nous avons privilégié cette voie parce qu'elle nous semblait la plus rassurante possible pour tout enquêté. En plus, une enquête de terrain permet de fournir des données qui sont quantifiables, lesquelles données vont être soumises à l'analyse. Il importe également de signaler que l'enquête proprement dite a débuté le 23 février 2023 pour prendre fin le 17 mars de la même année. Cette période est justifiée par le fait que cette investigation qui concernait les enseignants de 5ème année ne pouvait pas avoir lieu en dehors de la période des cours.

La période d'enquête ne s'est pas heurtée à des difficultés majeures. Cependant, l'enquête ne s'est pas déroulée sans difficulté non plus. Deux Problèmes ont ralenti cette recherche. Le premier problème auquel je me suis heurté était lié au manque de respect des rendez-vous pour la récupération des questionnaires pour la plupart d'enseignants, ce qui m'a obligé à faire des visites répétées aux établissements scolaires et qui a prolongé la durée de cette enquête de terrain pour atteindre trois semaines. Un autre problème est que la période d'enquête a coïncidé avec la période des stages pédagogiques, ce qui m'obligeait à travailler dur pour ne pas rater certains rendez-vous. C'est le deuxième problème auquel j'ai fait face durant la collecte des données.

Dans le souci de joindre les actes aux paroles, l'enquête par questionnaire a été complétée par les observations des pratiques de classe.

3. Observation des Pratiques de classe

En vue de nous rendre compte de la manière dont les enseignants de la 5ème année de l'école fondamentale dispensent les leçons de/en français, nous avons fait des observations des pratiques de classe. C'est à partir de ces séances d'observation que nous avons affirmé l'existence de l'alternance codique dans les pratiques enseignantes. Les cours qui ont fait l'objet de nos observations sont le cours de français et le cours de Mathématiques. Nous n'avons pas eu malheureusement la chance d'observer une leçon de sciences et technologies même si celle-ci est aussi enseignée en français.

A travers une approche comparatiste (analogie, contraste), nous avons analysé et décrit les activités qui se font en classe. Ainsi, est-il donc nécessaire de décrire les interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants. Au moyen d'une grille d'observation établie au préalable, nous avons comparé les pratiques déclarées et celles qui sont effectives. En effet, il peut arriver qu'un informateur promette au chercheur verbalement, que tout est rose alors que la réalité est tout autre. Seule l'observation des pratiques de classe permet de confronter les pratiques déclarées et la réalité sur terrain.

III.3.2. Les outils de collecte des données

Il existe plusieurs outils de collecte des données. Pour le présent travail, nous avons opté pour le questionnaire d'enquête et la grille d'observation des pratiques de classe.

Pour analyser et comprendre le phénomène d'alternance codique en milieu scolaire et plus spécifiquement en classe de 5ème année, nous avons soumis un questionnaire d'enquête à un échantillon de la population d'enquête. L'enquête par questionnaire a montré comment ce phénomène est appréhendé par les interrogés. Paul ND'A (2015 :137) montre que :

« *L'enquête par questionnaire consiste à poser, par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un problème, ou de tout autre point qui intéresse le chercheur. Elle nécessite des réponses écrites.* »

Pour y arriver, nous avons choisi des items qui montrent la façon dont nos enquêtés se comportent dans leurs pratiques langagières dans le contexte scolaire. Le questionnaire était composé de 21 questions et était divisé en deux grandes parties.

La première partie qui est intitulée « Identification du répondant » nous a fourni des informations relatives au sexe, à l'âge, à la tranche d'âge de l'informateur, à la langue maternelle des répondants et à la langue utilisée en classe.

La deuxième partie portant le titre « Questions proprement dites » est une étape cruciale de cette investigation dans la mesure où elle comporte des questions au moyen desquelles nos hypothèses ont été vérifiées.

Le questionnaire soumis aux enquêtés comporte à son sein deux types de questions. Il y a des questions à réponses fermées où le répondant a eu à opérer un choix entre des items proposés. Ce sont des questions dichotomiques de type « oui » ou « non ». Pour éviter de limiter le répondant qui peut avoir d'autres informations à donner en dehors de celles que nous leur proposons, nous avons prévu un item « Autres ». Ceci a permis au répondant d'ajouter l'une ou l'autre information ne figurant pas parmi les items proposés alors qu'il était utile.

S'agissant du questionnaire à items ouverts, il permet au répondant non seulement de s'exprimer sans contraintes mais aussi de donner beaucoup d'informations. Etant donné que ce type de questionnaire donne la latitude à l'enquêté d'exposer par écrit ses idées, il ne manque pas d'inconvénients. En effet, il peut arriver que le répondant s'écarte du sujet surtout lorsqu'il ne le comprend pas bien. C'est pour cette raison que de telles questions ont été limitées dans cette recherche.

Les réponses fournies par les participants à l'enquête ont été analysées et confrontées aux hypothèses de recherche. En effet, le questionnaire d'enquête a permis de vérifier les hypothèses.

Un autre outil qui a été utilisé pour la collecte des données est la grille d'observation. Cette technique nous a permis de recueillir des données verbales mais aussi celles non verbales. Par une analyse thématique, nous avons pu analyser le discours des enseignants afin de voir si les interactions entre l'enseignant et les apprenants font intervenir une alternance codique qui est avantageuse aux apprenants.

Les éléments sur lesquels s'articule la grille d'observation sont les approches méthodologiques utilisées lors de l'enseignement, l'annonce des objectifs de la leçon, l'entrée en la matière, la contextualisation de la leçon et le mélange des langues lors de l'enseignement, la prise de parole par les apprenants, posture et attitudes des enseignants, le discours de l'enseignant, nature des

alternances codiques dans le discours des enseignants et les effets liés au mélange des langues par l'enseignant.

Dans le souci de complémentarité, les deux outils cités supra ont été utilisés parce que chacun d'eux a des limites.

III.4. La pré-enquête

La pré-enquête a été réalisée au mois de janvier 2023. Trois écoles fondamentales de la Mairie de Bujumbura ont été ciblées à cette fin.

Cette activité m'a permis d'ajuster certains items qui semblaient incompréhensibles à mes répondants. A titre d'exemples, je me suis rendu compte que mes répondants ne comprenaient pas l'acronyme « FLE », j'ai dû l'écrire en toutes lettres et remplacer « FLE » par « Français Langue Etrangère ». J'ai ajouté également « pourquoi ? » ou « justifier » à certains items parce que je venais de constater que les enseignants qui ont participé à la pré-enquête se contentaient de donner des réponses courtes sans justifier leurs points de vue. Finalement, les informations issues de l'enquête par questionnaires et celles obtenues grâce à l'observation des pratiques de classe ont été présentées, analysées et interprétées.

III.5. Méthodes d'analyse des données

L'analyse des données a combiné les méthodes qualitative et quantitative. C'est une méthodologie mixte d'analyse des données. Les données quantifiables ont été analysées quantitativement tandis que les données qualitatives ont été traitées qualitativement.

Les données recueillies par l'observation des pratiques de classe ont été qualitativement analysées et discutées. Par ailleurs, N'da (2015 :159) souligne que le modèle d'analyse qualitative se concentre sur les données recueillies à partir d'entretiens, d'observations, d'études de cas, de textes, etc.

Gaspard, C. (2019 :1) abonde dans le même sens que N'da. En effet, il ajoute que l'étude qualitative a pour but de comprendre ou d'expliquer un phénomène (comportement de groupe, un phénomène, un fait ou un sujet). Il s'agit, selon cet auteur, d'une méthode de recherche plus descriptive et qui se concentre sur des interprétations, des expériences et leur signification. Ce type d'étude s'appuie sur une collecte des données obtenues grâce à deux méthodes principales : observation et entretien.

En ce qui nous concerne, nous avons traité qualitativement les données issues de l'observation des pratiques de classe ainsi que celles de la recherche documentaire.

Selon N'da (2015 :170), selon le type d'étude, la présentation des résultats peut être une analyse descriptive des données (description des variables et de leurs relations pour dégager un portrait de l'ensemble des caractéristiques des sujets) ou être une analyse explicative ou différentielle des données recherchant la confirmation ou non des hypothèses qui ont été mises à l'épreuve au moyen de tests statistiques. En vue de traiter quantitativement les données de cette recherche, nous avons utilisé la statistique descriptive. Mais, pourquoi avons-nous utilisé la statistique descriptive ?

N'da (2015 :171) indique que la statistique descriptive est utile parce qu'elle permet de regrouper des données, donc les organiser, les structurer pour les analyser afin de répondre à la question de recherche et à l'hypothèse formulée.

A cette fin, le chercheur peut élaborer des tableaux de distribution de données, des représentations graphiques de données ou établir des mesures de tendances centrales ainsi que des mesures de dispersion.

Selon Gaspard, C. (2019 :1), « une étude quantitative sert à prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène. Les résultats sont souvent exprimés sous forme de données chiffrées (statistiques). Les résultats d'une étude quantitative s'expriment en données chiffrées et permettent de calculer des moyennes, compter la fréquence d'une certaine réponse, diviser les données en pourcentage, etc. Le plus souvent, on retrouve les résultats d'études quantitatives sous forme de tableaux statistiques ou de graphiques. »

A notre niveau, nous avons utilisé les tableaux et les graphiques pour analyser les données de l'enquête.

Conclusion partielle

Cette recherche qui a ciblé les trois DCE que compte la Mairie de Bujumbura a utilisé des outils et des techniques pour aboutir aux résultats. La Mairie de Bujumbura est un lieu préféré pour étudier le phénomène d'alternance codique du fait de la diversité linguistique qui s'y trouve. En effet, plusieurs langues sont en contact et la population urbaine a accès à plusieurs sources d'information contrairement à la population rurale.

Au total, 36 questionnaires ont été distribués aux répondants. Trois méthodes ont été utilisées pour recueillir les données. Il s'agit de la recherche documentaire, de l'enquête de terrain et de l'observation des pratiques de classe. L'analyse de ces données a combiné les méthodes qualitative et quantitative. Il importe de signaler qu'il existe peu de documents qui traitent de l'alternance codique en général et en milieu scolaire en particulier au Burundi.

CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

A présent que le cadre théorique est terminé, il est indispensable de passer à la partie pratique de ce travail. En effet, dans cette partie, nous allons confronter la théorie à la pratique. C'est au cours de cette partie que les hypothèses de recherche, confrontées à la réalité sur terrain, sont confirmées, infirmées ou nuancées.

Rappelons que cette partie pratique a été effectuée en deux temps. Premièrement, il s'est agi de l'enquête par questionnaire. Au cours de cette étape, nous nous sommes rendus sur terrain pour administrer le questionnaire aux enseignants. L'observation des pratiques de classe a suivi pour observer les prestations des enseignants de la 5ème année de l'école fondamentale sur l'usage de la langue maternelle et du français, langue étrangère lors de l'enseignement/apprentissage.

Ainsi, les résultats issus de l'enquête par questionnaire et ceux obtenus grâce à l'observation des pratiques de classe vont être discutés séparément, mais, il y aura, juste avant la fin de ce chapitre, un croisement des résultats afin d'en dégager la conclusion.

IV.1. Discussion des résultats issus l'enquête par questionnaire

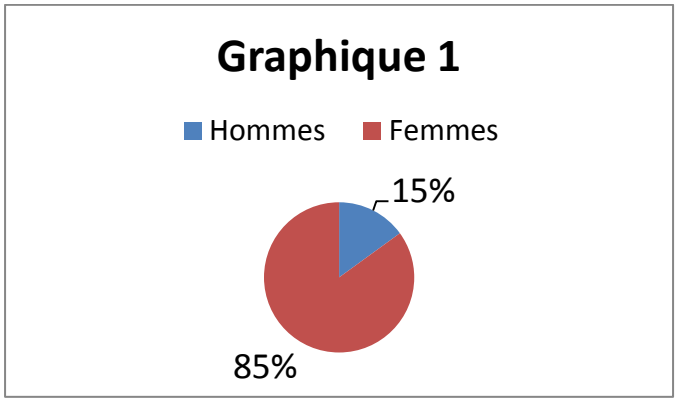
Dans une recherche qui combine les méthodes qualitative et quantitative, les résultats issus de l'enquête par questionnaire ne suffisent pas. C'est pourquoi il faut les confronter aux résultats obtenus grâce à l'observation des pratiques de classe. Les thèmes retenus sont : profil des enquêtés, langue(s) de prédilection des enseignants, alternance codique dans les pratiques des enseignants, avantages et inconvénients de l'alternance codique et l'avenir du français au Burundi.

IV.1.1. Profil des enquêtés

La population d'enquête peut être de profil différent. C'est pourquoi le profil des sujets qui ont fait l'objet de l'enquête doit être élucidé. Afin d'avoir l'idée sur le profil de nos témoins, nous avons mis un accent particulier sur le sexe, l'âge, le niveau d'études, la langue maternelle et les langues parlées par nos répondants.

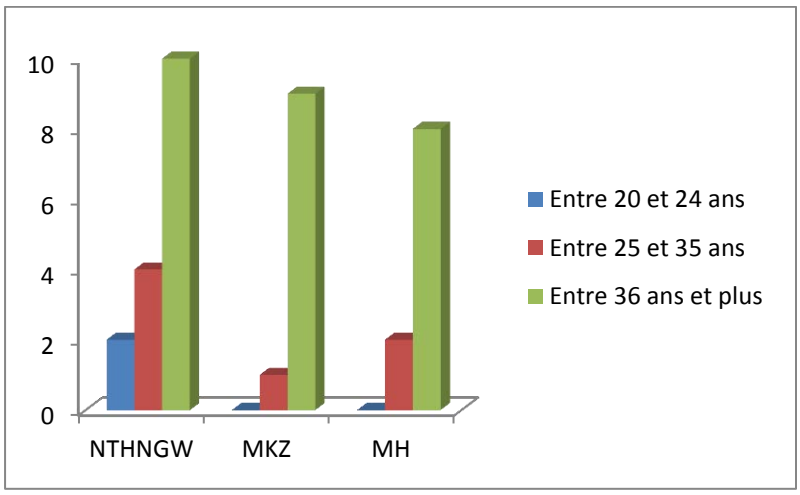
Graphique 2 : La répartition des répondants par sexe

Le graphique suivant présente la répartition des enseignants enquêtés par sexe.



Le graphique ci-dessous révèle que la majorité de nos enquêtés sont des femmes. Ces dernières représentent 85% contre 15% des hommes. Cette variable, quoiqu'utile, ne va pas influencer les résultats de cette recherche car les deux sexes confondus sont appelés à une même mission, celle d'enseigner. Cette recherche ne peut pas écarter cette variable car elle est une preuve que tous les sexes ont été pris en compte lors de cette recherche. Il semble important de répartir les enquêtés par âge pour voir si l'expérience professionnelle influe réellement sur l'alternance des langues lors de l'enseignement/apprentissage. C'est la raison d'être du graphique suivant.

Graphique 3 : La répartition des répondants par âge



La lecture de ce graphique montre que la majorité des enquêtés étaient âgés de plus de 36 ans le jour de l'enquête. En effet, 10 enseignants de la DCE NTAHANGWA, 9 enseignants de la DCE

MUKAZA et 8 enseignants de la DCE MUHA ont un âge qui est au-delà de 36. Ils sont au total 27 représentant 75% de nos enquêtés. Dans le même ordre d'idées, 7 enseignants soit 19% ont un âge compris entre 25 et 35 ans tandis que seuls 2 enseignants soit 5% de notre population d'enquête ont un âge compris entre 20 et 24 ans. De ces données, on peut dire que la plupart des enseignants qui ont participé à l'enquête sont expérimentés. Le niveau d'études est une autre variable qui a été prise en compte lors de cette étude car nous savons que les enquêtés peuvent avoir des niveaux d'études différents selon la filière fréquentée.

Tableau 5 : Répartition des enquêtés par niveau d'études

Niveau d'études / DCE	D7	%	D6	%	Autres	%
NTAHANGWA	6	38	10	62	0	0
MUKAZA	2	20	8	80	0	0
MUHA	4	40	6	60	0	0
TOTAL	12	33	24	67	0	0

Les données du tableau ci-dessus révèlent que la majorité des enseignants ayant participé à l'enquête ont le Diplôme appelé D6, soit 67%. Le détenteur de ce diplôme a fait deux années après la dixième année de l'enseignement classique. La partie restante c'est-à-dire 33% de nos enquêtés ont le Diplôme D7. Celui qui détient ce diplôme a fait quatre ans après la dixième année de la section qui était appelée « Normale » dans l'enseignement classique mais qui s'appelle actuellement « Section pédagogique ».

Par rapport aux directions communales de l'éducation, 6 enseignants de la DCE NTAHANGWA représentant 38% ont le diplôme D7 contre 10 enseignants de cette même direction scolaire représentant 62% qui ont le diplôme D6. Dans la DCE MUKAZA, 2 enseignants soit 20% ont le diplôme D7 contre 8 enseignants soit 80% qui ont le diplôme D6.

Dans la DCE MUHA, 4 enseignants soit 40% sont diplômés D7 tandis que 6 enseignants soit 60% sont détenteurs du diplôme D6. Dans une institution comme l'école, une institution aussi diversifiée et multilingue, il peut arriver que les enseignants qui y prestent aient des langues maternelles différentes. Dans le contexte de la présente étude, le tableau suivant nous renseigne sur la langue maternelle des répondants.

Tableau 6 : La langue maternelle des répondants

Langue / DCE	Kirundi	Français	Anglais	Kiswahili	Lingala
NTAHANGWA	14	0	0	0	1
MUKAZA	11	0	0	0	0
MUHA	10	0		0	0
TOTAL	35	0	0	0	1
%	97.2%	0%	0%	0%	2.8%

La lecture du tableau ci-dessus révèle que la langue maternelle de la quasi-totalité des répondants est le kirundi. Concrètement, 97.2% de nos répondants ont le kirundi comme langue maternelle.

Un répondant sur 36, soit 2.8% au lingala comme langue maternelle. Une telle situation laisse entendre que la quasi-totalité de nos répondants sont des burundais. Il est évident que le kirundi constitue le système sémantique de référence pour les échanges entre enseignants. Dans une société multilingue comme celle du Burundi, il est possible que plusieurs langues soient utilisées par les locuteurs burundais mais avec des degrés de maîtrise différents. C'est d'ailleurs ce qui nous a poussé à vouloir connaître les langues qui sont parlées par nos enquêtés.

Tableau 7 : Les langues parlées par les enquêtés

Langues parlées	Kirundi	Français	Anglais	kiswahili	lingala
NTAHANGWA	14	14	2	5	1
MUKAZA	10	9	4	6	0
MUHA	9	9	1	5	0
TOTAL	33	32	7	16	1
%	91.6%	88.8%	19.4%	44.4%	2.7%

De ce tableau, il ressort que 91.6% de nos enquêtés parlent kirundi contre 88.8% qui parlent français. Le même tableau montre que 19.4% de nos témoins parlent anglais contre 44.4% qui parlent kiswahili au moment où un témoin soit 2.7% parle lingala.

Le kirundi, langue de l'identité et de cohésion sociale des burundais occupe le haut du pavé parmi les langues parlées par nos enquêtés. Le kirundi est secondé par le français, langue officielle du Burundi. Le kiswahili vient en troisième position et l'anglais occupe la quatrième place.

A partir de ces informations, on peut admettre que les quatre langues principalement utilisées au Burundi ont toutes des locuteurs. Cette situation vient témoigner encore une fois de la richesse de l'univers sociolinguistique burundais.

IV.1.2. Langue(s) de prédilection des enquêtés

Dans ce thème, il sera question de savoir la langue dans laquelle les enseignants communiquent souvent, l'ordre dans lequel les enseignants utilisent les langues qu'ils parlent et l'ordre que les enquêtés aimeraient suivre pour parler ces langues.

Tableau 8 : Langue dans laquelle les enseignants communiquent souvent

Langue / DCE	Kirundi	Français	Anglais	kiswahili	lingala
NTAHANGWA	**15**	**6**	**1**	**2**	**0**
MUKAZA	**10**	**4**	**0**	**2**	**0**
MUHA	**9**	**1**	**0**	**1**	**0**
TOTAL	**34**	**11**	**1**	**5**	**0**
%	**94.4%**	**30.5%**	**2.7%**	**13.8%**	**0%**

A travers le tableau ci-dessus, il se remarque que la plus grande majorité des répondants, soit 94.4%, communiquent souvent en kirundi. 30,5% des enseignants ayant participé à l'enquête communiquent souvent en français contre 13.8% des répondants qui communiquent souvent en kiswahili tandis que 2.7% communiquent souvent en kiswahili.

Le kirundi demeure la langue prisée par nos témoins lors des échanges. C'est ce qui expliquerait peut-être sa présence quasi-constante dans les échanges entre burundais et cela dans plusieurs secteurs : administration, justice, éducation, santé, etc.

Tableau 9 : Ordre dans lequel les enseignants utilisent les langues

DCE	Langue / Rang	Kirundi	Français	Anglais	kiswahili	%
NTAHANGWA	Premier	12	2	1	0	75
	Deuxième	1	10	0	2	62.5
	Troisième	2	1	8	5	50
	Quatrième	0	0	3	6	37.5
MUKAZA	Premier	9	0	0	1	90
	Deuxième	1	8	0	1	80
	Troisième	0	2	5	3	50
	Quatrième	0	0	2	4	40
MUHA	Premier	8	0	0	1	80
	Deuxième	1	7	0	1	70
	Troisième	0	2	3	1	30
	Quatrième	0	0	0	2	20

Comme l'indique le tableau ci-dessus, dans la commune scolaire de NTAHANGWA, le kirundi occupe la première place à une fréquence de 75%, suivi du français avec une fréquence de 62.5%, l'anglais vient en troisième position avec une fréquence de 50% et enfin le kiswahili occupe la quatrième place avec une fréquence de 37.5%. En Commune scolaire de MUKAZA, le schéma est le même : le kirundi vient en tête avec une fréquence de 90% suivi du français avec 80%, puis l'anglais avec 50% et en dernière place le kiswahili avec 40%.

Dans la DCE MUHA, c'est le statu quo. Les enseignants préfèrent parler les langues dans l'ordre suivant : 80% représentant 8 enseignants sur 10 enquêtés privilégient le kirundi, 70% représentant 7 enseignants sur 10 enquêtés préfèrent parler le français après le kirundi, 30% représentant 3 enseignants parlent l'anglais en troisième position et 20% représentant 2 enseignants parlent kiswahili. Par triangulation des données, l'on remarque que le schéma kirundi-Français- Anglais-Kiswahili est celui adopté.

Si la situation se présente ainsi, il reste à savoir si nos témoins préfèrent garder le même ordre si on leur demande de classer par ordre de préférence les langues qu'ils aimeraient parler. D'où le tableau suivant :

Tableau 10 : ordre que les enquêtés aimeraient suivre pour parler différentes langues

DCE	Langue / Rang	Kirundi	Français	Anglais	Kiswahili	%
NTAHANGWA	Premier	9	3	3	0	90%
	Deuxième	3	7	2	1	70%
	Troisième	1	2	4	2	40%
	Quatrième	1	0	3	6	60%
MUKAZA	Premier	5	0	0	1	50%
	Deuxième	2	4	0	0	40%
	Troisième	0	2	3	2	30%
	Quatrième	1	0	2	4	20%
MUHA	Premier	8	1	1	1	80%
	Deuxième	1	5	2	0	50%
	Troisième	0	2	4	3	40%
	Quatrième	0	1	1	4	40%

Le tableau ci-dessus indique que le kirundi maintient sa première place par rapport au classement des langues que les enseignants-enquêtés aimeraient parler. C'est la fréquence qui a été prise en compte pour classer ces langues.

En effet, dans la commune scolaire de NTAHANGWA, 90% représentant 9 enseignants sur 16 enquêtés placent le kirundi au premier rang, le français prend la deuxième place avec 70% suivi de l'anglais avec 40% et, en quatrième place vient le kiswahili avec 70%.

Dans la DCE MUKAZA, c'est le kirundi qui occupe la première place avec 50%, suivi du français qui a 40%, la langue qui vient en troisième position est l'anglais avec 30% et la quatrième place revient au kiswahili avec 20%.

La situation de la DCE MUHA ne diffère pas des deux précédentes. En effet, aucune langue n'est parvenue à se classer avant le kirundi.

Cette langue vient en tête parmi les langues que les enseignants aimeraient parler avec 80%, le français se classe en deuxième position avec 50%, l'anglais occupe la troisième place avec 30% suivi du kiswahili qui occupe la quatrième place avec 20%.

Nous pensons que cela est dû au fait que le Burundi fait partie des rares pays au monde qui sont majoritairement monolingue.

Puisque le français a, rappelons-le, le statut d'être en même temps la langue enseignée et la langue d'enseignement, il nous a semblé intéressant de savoir comment ces enseignants se représentent cette langue.

IV.1.3. Représentation des enseignants sur la langue française

Dans ce thème, il sera question d'analyser les avis des enseignants sur la présence du français dans leurs conversations quotidiennes, sur la façon dont ils appréhendent le statut du français au Burundi, les interlocuteurs quotidiens des enseignants et l'estimation de ces enseignants en français.

Tableau 11 : Présence du français dans les conversations quotidiennes des enseignants

Réponses / DCE	Oui		Non		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Nombre de répondants	%
NTHNGW	7	43.8%	9	56.2%	16	100%
MKZ	3	30%	7	70%	10	100%
MH	3	30%	7	70%	10	100%
TOTAL	16	44.5%	20	55.5%	36	100%

Pour ce qui est de la présence du français dans les conversations quotidiennes des enseignants, le tableau ci-dessus nous renseigne que dans la DCE NTAHANGWA, 56.2% de nos témoins affirment que le français n'est pas présent dans leurs conversations quotidiennes contre 43.8% qui assurent que le français est présent dans leurs conversations quotidiennes. Dans la DCE MUKAZA, c'est le même scénario.

En effet, 70% de nos témoins soutiennent que le français n'est pas présent dans leurs conversations quotidiennes contre 30% qui révèlent que la langue française est présente dans leurs conversations quotidiennes. De même, dans la DCE MUHA, la situation est similaire aux deux précédentes.

En effet, 70% des enseignants avouent que le français n'est pas présent dans leurs conversations quotidiennes contre 30% qui affirment la présence du français dans leurs conversations quotidiennes.

Ces enseignants expliquent pourquoi le français n'est pas présent dans leurs conversations quotidiennes :

« *La majorité des burundais sont des kirundophones. Si vous voulez communiquer avec eux, il est préférable d'utiliser le kirundi. En plus, le français est une langue difficile et qui est rarement utilisée en dehors de l'école.* »

« *C'est la question de préférence. Je trouve inutile de continuer à utiliser cette langue (le français) alors que la communication peut passer en kirundi.* »

« *J'utilise le français au service et de temps en temps en dehors du service avec quelques individus. Cette langue n'est pas vraiment présente dans mes conversations quotidiennes.* »

Il se remarque à travers les affirmations de nos répondants que le français est rarement utilisé en dehors de la classe. C'est ce qui prouve qu'au Burundi le français reste la langue de la minorité comme l'affirment Simbagoye et Aïssatou (1997 : 675). En principe, les enseignants devraient faire partie de cette minorité qui manie la langue française au quotidien car ils sont confrontés à des situations qui leur permettent de pratiquer cette langue. Autrement dit, les enseignants peuvent facilement communiquer en français entre eux, avec les amis, avec les apprenants, etc. C'est ce que nous avons cherché à comprendre dans le tableau qui suit.

Tableau 12 : Ceux/celles avec qui les enseignants communiquent souvent en français

Réponse / DCE	Elèves	Collègues	Famille	Amis	Etrangers
NTAHANGWA	11	2	2	0	1
MUKAZA	8	1	0	0	0
MUHA	5	2	1	2	1
TOTAL	24	5	3	2	2
%	66.6	14	8.4	5.5	5.5

A travers le tableau ci-dessus, il se dégage que les principaux interlocuteurs des enseignants sont les élèves (66.6%). Il s'agit de leurs élèves. La lecture des résultats de ce tableau et ceux du tableau 18 confirme, en effet, que la langue française est peu utilisée lors des échanges enseignants-apprenants vu que ces enseignants ont témoigné que lors de leurs interventions en kirundi, les apprenants se sentent très motivés (cf. tableau19). Ensuite, les enseignants communiquent en français avec leurs collègues (14%). Une autre partie d'enseignants (8.4%) communiquent avec les membres de la famille. Ces membres de la famille sont entre autres les conjoints, les enfants et d'autres parentés parlant français.

Enfin, les enseignants communiquent en français à ex aequo (5.5%) avec les amis et les étrangers. Cette situation laisse penser que le français est, en plus d'être peu utilisé en classe, rarement utilisé par nos témoins en dehors du contexte scolaire. C'est ce qu'affirme d'ailleurs NDUWINGOMA (2018 : 244) quand il mentionne que le français est une langue de la classe.

Une telle évidence ouvre la voie à une série de questionnements parmi lesquels le but de l'usage du kirundi lors de l'enseignement des leçons de/en français et l'estimation du niveau de ces enseignants en français.

Tableau 13: Estimation du niveau des enseignants en français

Réponse	Très bien	Bien	Moyennement bien	Un peu
NTAHANGWA	**2**	**5**	**7**	**2**
MUKAZA	**4**	**4**	**1**	**0**
MUHA	**2**	**6**	**3**	**0**
TOTAL	**8**	**15**	**11**	**2**
%	**22.3%**	**41.7%**	**30.5%**	**5.5%**

Par estimation du niveau des enseignants, l'on comprend l'auto-évaluation des enseignants par rapport à leur niveau en français. Il découle du tableau ci-dessus que 41.7% des enseignants estiment leur niveau « Bien » contre 30.5% qui l'estiment « moyennement bien ». Le niveau « Très bien » est affirmé par 22.3% des enseignants au moment où le niveau « un peu » est déclaré par 5.5%.

Au regard de ce qui précède, force est de remarquer que le gros des avis des enseignants est partagé entre le niveau « Bien » et le niveau « moyennement bien », ce qui laisse penser que le niveau des enseignants ayant participé à l'enquête n'est pas satisfaisant.

A la question de savoir pourquoi les enseignants enquêtés ont le niveau tel qu'ils l'ont décrit eux-mêmes, lesdits enseignants se sont exprimés en ces termes :

- *« Le français n'est pas la langue maternelle des burundais, il est vrai que je n'ai pas le niveau nécessaire mais j'essaie d'enseigner en français. » ;*

- *« Avec mon expérience de plus de 30 ans, j'enseigne en français mais j'ai des problèmes quand j'enseigne un texte par exemple. Il demande un effort supplémentaire d'expression française. » ;*

« En cinquième année, le français est très compliqué, je me débrouille mais quelquefois je mélange le français et le kirundi. » ;

-« Il arrive que je collabore avec mes collègues si je trouve que la leçon est difficile. En fait, le français est lui-même compliqué et j'ai des problèmes en expression orale. Il me faudrait quelques semaines de mise à niveau ».

- « J'utilise rarement le français en dehors du contexte scolaire. C'est pourquoi je tends à oublier certaines notions importantes en français. »

Au regard de ces propos, on peut affirmer que la non maîtrise du français est l'un des facteurs qui sont à la base de l'alternance codique en classe de 5ème année de l'école fondamentale.

C'est pourquoi des efforts allant dans le sens de recyclage devraient être conjugués davantage en vue de doter les enseignants de cet outil de communication à l'échelle mondiale et de culture générale.

Puisque le niveau de maîtrise de la langue française par les enseignants enquêtés n'est pas satisfaisant, il est important de savoir le statut que ces enseignants attribuent au français.

Tableau 14 : Avis des enseignants sur le statut du français au Burundi

Avis / Items	NTAHANGWA				MUKAZA				MUHA			
	D'accord	%	Pas d'accord	%	D'accord	%	Pas d'accord	%	D'accord	%	Pas d'accord	%
Langue de Prestige	**6**	**37.5**	**9**	**56.2**	**4**	**40**	**6**	**60**	**4**	**40**	**5**	**50%**
Simple langue étrangère	**10**	**62.5**	**5**	**31.2**	**7**	**70**	**3**	**30**	**7**	**70**	**2**	**20%**
Langue d'administration	**14**	**87.5**	**0**	**0**	**8**	**80**	**2**	**20**	**5**	**50**	**3**	**30%**
Langue inutile	**0**	**0**	**15**	**93.7**	**1**	**10**	**9**	**90**	**2**	**20**	**7**	**70%**
Langue de Profession	**10**	**62.5**	**6**	**37.5**	**6**	**60**	**4**	**40**	**8**	**80**	**1**	**10%**

La lecture du tableau ci-dessus révèle que nos témoins, toutes les directions communales de l'éducation confondues, ne sont pas convaincus que le français a un statut particulier au Burundi.

En effet, dans la DCE NTAHANGWA, la majorité des enseignants ne considèrent pas le français comme une langue de prestige soit 56.2% qui ne sont pas d'accord que le français soit une langue de prestige contre 37.5% qui sont d'accord avec cela. Les mêmes enseignants sont d'avis que le français est une simple langue étrangère soit 62.5% contre 31.5% qui ne sont pas d'accord que le français soit une simple langue étrangère. 87.5% de nos répondants affirment que le français est une langue d'administration. 15 enseignants représentant 93.7% ne confirment pas que le français est une langue inutile ; 10 enseignants représentant 62.5% sont d'accord que le français est une langue de profession contre 6 enseignants représentant 37.5% qui ne consentent pas que cette langue est une langue de profession.

Dans la commune scolaire de MUKAZA, la situation est similaire à celle de la commune NTAHANGWA. En effet, 60% des enseignants ne sont pas d'accord que le français est une langue de prestige contre 40% qui pensent le contraire, 70% de ces enseignants croient plutôt que le français est une simple langue étrangère contre 30% qui ne partagent pas le même avis avec ces enseignants.

Par contre, 80% des enseignants reconnaissent que le français est une langue d'administration contre 20% qui ne sont pas d'accord que le français est une langue d'administration.

A la question de savoir si le français est une langue inutile, 9 enseignants représentant 90% rejettent cette proposition contre 1 un enseignant représentant 10% qui est d'accord que le français est une langue inutile. Dans le même ordre d'idées, 6 enseignants représentant 60% sont d'accord que le français est une langue de profession alors que 4enseignants représentant 40% ont un avis contraire, c'est-à-dire que pour eux le français n'est pas une langue de profession.

Enfin, dans la DCE MUHA, la situation est loin d'être différente des deux précédentes. En effet, 5 enseignants sur 10 représentants 50% ne sont pas d'accord que le français est une langue de prestige, contre 4 enseignants représentant 40% qui soutiennent que le français est une langue de prestige. Par ailleurs, 7 enseignants sur 9 qui se sont exprimés, représentant 70% affirment que le français est une simple langue étrangère contre 2 enseignants sur 9, représentant 20% qui ne s'inscrivent pas dans cette logique.

En revanche, 70% de nos répondants s'inscrivent en faux contre l'idée d'inutilité du français contre 20% qui pensent que le français est une langue inutile. Il va sans dire que 80% des enseignants enquêtés affirment que le français est une langue de profession contre 10% de ces mêmes enseignants qui ne sont pas d'accord que le français est une langue de profession.

En portant un jugement sur les réponses fournies par les enquêtés, il y a lieu d'affirmer que les répondants ont des points de vue différents sur le statut du français au Burundi. Or, la loi de 2014 portant statut des langues au Burundi offre tous les privilèges à la langue française au Burundi. En guise d'exemples, l'article 5 de cette loi stipule que les langues officielles utilisées au Burundi sont le kirundi, le français et l'anglais. Le kiswahili est utilisé comme langue de communication régionale. D'autres langues peuvent être introduites par la loi, lit-on dans cet article. Bien plus, l'article 7 de la même loi ne précise que les langues enseignées sont le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili et toute autre langue déterminée par la loi. Sans être exhaustif, mentionnons l'article 9 de la loi précitée qui dispose que le kirundi, le français et l'anglais sont les langues de la législation, de la justice et de l'administration au Burundi.

En analysant les avis des enseignants enquêtés sur le statut du français au Burundi, nous pouvons affirmer que ces enseignants sont peu informés ou plutôt non informés de ce statut. C'est un fait qui peut expliquer pourquoi certains enseignants attachent peu d'importance à cette langue.

C'est une langue qui est incontournable dans la vie des burundais instruits du fait de son statut. Bref, la langue française est présente dans la vie socio-économique et politique du Burundi.

Au regard de la situation ci-haut décrite (Tableau 14), il convient de jeter un coup d'œil sur la façon dont les enseignants qui ont participé à l'enquête se représentent le français.

Tableau 15 : Représentation des enseignants envers le français

Items DCE	NTAHANGWA				MUKAZA				MUHA			
	D'accord	%	Pas d'accord	%	D'accord	%	Pas d'accord	%	D'accord	%	Pas d'accord	%
Facile à apprendre	**3**	**18.8**	**12**	**75**	**2**	**20**	**8**	**80**	**4**	**40**	**6**	**60**
Facile à enseigner	**6**	**37.5**	**10**	**62.5**	**3**	**30**	**7**	**70**	**2**	**20**	**8**	**80**

D'après les données du tableau ci-dessus, les enseignants convergent sur le fait que le français est une langue qui n'est facile ni à apprendre ni à enseigner. En effet, dans la DCE NTAHANGWA 75% des enseignants interrogés affirment que le français n'est pas facile à apprendre contre 18.8% qui estiment cette langue facile à apprendre. A la question de savoir si le français est facile ou difficile à enseigner, 62.5% de nos témoins trouvent que le français est difficile à enseigner contre 37.5% qui pensent le contraire. Dans la commune scolaire de MUKAZA, 80% des enseignants enquêtés ne sont pas favorables à l'idée selon laquelle le français est facile à apprendre contre 20% qui estiment que le français est facile à apprendre. Aussi, 70% des répondants trouvent que le français est difficile à enseigner contre 30% qui avouent que le français est facile à enseigner. Enfin, dans la DCE MUHA, 60% des enseignants ne sont pas d'accord que le français est une langue facile à apprendre contre 40% qui adhèrent à l'idée selon laquelle le français est facile à apprendre.

De même, 80% de nos enquêtés affirment que le français est difficile à enseigner contre 20% qui disent que le français est facile à enseigner.

Au regard de cette situation, l'on constate que les enseignants ont des lacunes en français, outil d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, les rapports Lascolaf (Mazunya, 2010) et PASEC (2019) pressent un bilan déjà mitigé par rapport à la maîtrise du français et par les enseignants et par les élèves. En effet, cette langue qui n'est pas maîtrisée par les deux interactants risque de se transformer en une bête noire malgré son stature dans l'univers sociolinguistique burundais.

Ceci pourrait pousser les enseignants à mélanger les langues au cours de leurs prestations. D'où l'alternance codique dans les pratiques des enseignants.

IV.1.4. Alternance codique dans les pratiques des enseignants

Sous cette section, nous avons voulu savoir s'il arrive que les enseignants mélangent les langues lorsqu'ils enseignent le/en français et, si tel est le cas les principales langues mélangées ainsi que la fréquence d'utilisation du kirundi lors des leçons de/en français.

Tableau 16: Mélange des langues

Réponses / DCE	Oui		Non	
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**
NTAHANGWA	**15**	**93.8**	**1**	**6.2**
MUKAZA	**10**	**100**	**0**	**0**
MUHA	**8**	**80**	**2**	**20**
TOTAL	**33**	**91.7**	**3**	**8.3**

De façon globale, selon les données du tableau ci-dessus, les enseignants mélangent les langues lorsqu'ils dispensent les leçons de/en français. En effet, en commune scolaire de NTAHANGWA 93 .8% mélangent les langues contre 6.2% qui ne les mélangent pas. En Commune scolaire MUKAZA, la totalité des enseignants qui ont participé à l'enquête c'est-à-dire 100% affirment mélanger les langues lors de l'enseignement. En commune scolaire de MUHA, la situation est la même que celles de NTAHANGWA et MUKAZA. En effet, 80% des enseignants de la Commune MUHA témoignent qu'ils mélangent les langues contre 20% qui ne les mélangent pas.

S'agissant des langues mélangées lors de l'enseignement, la quasi-totalité des enseignants qui ont participé à l'enquête mélangent le kirundi et le français lors de l'enseignement du/en français.

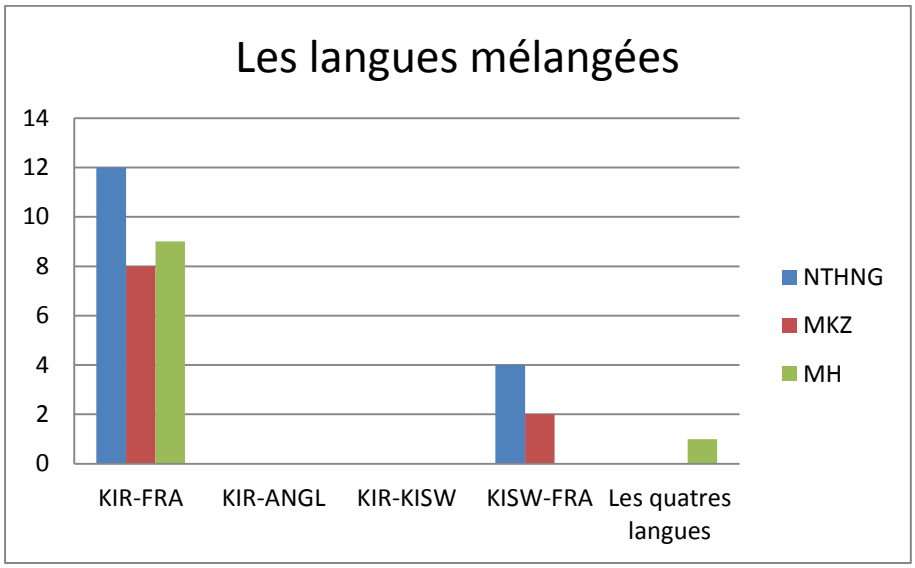
Leurs propos ne font que corroborer ce que nous avons vu nous-même lorsque nous nous sommes rendu en classes pour faire l'observation des pratiques de classe (voir les résultats de l'observation des pratiques de classe). En ce sens, les enseignants risquent de ne pas atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés au préalable car les apprenants ne sauront s'exprimer convenablement en français ou comprendre une leçon qui est enseignée en français.

En cherchant à presque réexpliquer ou enseigner en kirundi, l'alternance entre le kirundi, la langue maternelle et le français ne sera plus perçue comme une stratégie qui vise la compréhension mais comme une faille qu'il faudrait corriger.

En procédant de la sorte, les enseignants s'appuient sur la langue maternelle pour compenser les lacunes qu'ils ont en français.

Graphiquement, les langues mélangées se présentent de façon suivante :

Graphique 4 : Les langues mélangées



L'analyse du graphique ci-dessus montre que nos témoins, toutes les DCE confondues, mélangent essentiellement le kirundi et le français. En effet, ils sont 12 soit 75% à mélanger les langues dans la DCE NTAHANGWA contre 4 soit 25% qui mélangent le kiswahili et le français. Dans la DCE MUKAZA, 8 enseignants soit 80% mélangent le kirundi et le français contre 2 soit 20% qui mélangent le kiswahili et le français. 9 enseignants de la DCE MUHA soit 90% mélangent le kirundi et le français tandis qu'un enseignant soit 10% avoue qu'il mélange toutes les quatre langues.

Il s'agit d'une situation qui est facile à comprendre à celui qui maîtrise l'univers sociolinguistique burundais car le kirundi et le français sont deux langues qui cohabitent depuis longtemps.

En effet, après le kirundi, langue nationale et langue maternelle de la quasi-totalité des burundais, le français qui est enseigné depuis la colonisation belge jouit d'un privilège d'être présent dans plusieurs situations de communication. C'est un fait qui est réel au Burundi. C'est ce qu'écrit d'ailleurs Bigirimana (2019 :47) quand il résume ce mélange en kifrançais.

Pour cet auteur, « Le kifrançais : c'est le français mélangé au kirundi. C'est un français courant au Burundi dans plusieurs situations de communication. C'est le français des locuteurs du français et du kirundi qui interfèrent les deux langues. »

Avec le contact des langues, le mélange des langues est presque inévitable. Cependant, ce mélange devrait respecter une certaine dose. En vue de me rendre compte justement du degré de mélange du kirundi et du français dans le contexte actuel, j'ai voulu savoir la fréquence à laquelle les enseignants qui ont participé à l'enquête mélangent les langues. C'est la raison d'être du tableau suivant.

Tableau 17 : Fréquence d'utilisation d'une autre langue

% / 12.5	NTAHANGWA		MUKAZA		MUHA	
	Effectif		Effectif	%	Effectif	%
62.5	2		1	10	1	10
18.8	10		6	60	7	70
6.2	3		3	30	2	20
0	1		0	0	0	0
100	0		0	0	0	0
TOTAL	16		10	100	10	100

Les données que fait ressortir le tableau ci-dessus montrent la fréquence d'utilisation d'une autre langue autre que le français lors de l'enseignement des leçons de/en français. En effet, nos témoins ont souvent recours à une autre langue que le français lors de l'enseignement. En guise d'illustrations, 62.5% de nos témoins de la DCE NTAHANGWA ont « souvent » recours à une autre langue contre 18.8% des enseignants qui ont « parfois » recours à une autre langue et 12.5% de nos témoins qui avouent avoir « très souvent » recours à une autre langue lors de l'enseignement d'une leçon de/en français.

60% des enseignants de la DCE MUKAZA ont « souvent » recours à une autre langue contre 30% qui ont « parfois » recours à une autre langue et 10% qui ont « très souvent » recours à une autre langue lors de la dispense d'une leçon de/en français. Dans la DCE MUHA, la situation est semblable à celles évoquées précédemment.

En effet, 70% des témoins de la DCE MUHA ont, eux-aussi, « souvent » recours à une autre langue contre 20% qui avouent avoir « parfois » recours et 10% qui ont « très souvent » recours à une autre langue.

En analysant les résultats du tableau 16 où 93.8%, 100% et 80% des répondants représentant respectivement les DCE NTAHANGWA, MUKAZA et MUHA avouent qu'ils mélangent les langues lors des leçons de/en français et en les comparant avec ceux du tableau 17 où 62.5%, 60% et 70% des répondants des zones ci-haut citées ont « souvent » recours à une autre langue lors de l'enseignement, force est de remarquer que nos répondants recourent, de façon presque exagérée, au kirundi pour dispenser des leçons de/en français. Cette situation constitue un obstacle à l'apprentissage non seulement du français mais aussi des autres disciplines enseignées en français.

Ainsi, le tableau suivant affiche les points de vue des enseignants par rapport à un éventuel besoin d'une formation de renforcement des capacités en français et épingle les principales causes de cette alternance de codes.

IV.1.5. Causes de l'alternance codique

Sous cet angle, ce sont les causes de l'alternance codique qui seront étudiées. En effet, il sera question de voir si les enseignants ayant participé à l'enquête ont besoin d'une formation de renforcement des capacités en français, d'avoir l'idée sur la réaction des élèves lorsque les enseignants interviennent en kirundi, de comprendre le but de l'usage du kirundi lors d'une leçon de/en français, de comprendre pourquoi ces interventions en kirundi et savoir la langue dans laquelle souhaiteraient enseigner ces enseignants.

Tableau 18 : Besoin d'une formation de renforcement des capacités en français

Réponses / DCE	Oui		Non	
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**
NTAHANGWA	**13**	**81.2**	**3**	**18.8**
MUKAZA	**8**	**80**	**2**	**20**
MUHA	**9**	**90**	**1**	**10**
TOTAL	**30**	**83.4**	**6**	**16.6**

De ce tableau, ci-dessus, il ressort que les enseignants ont besoin d'une formation de renforcement des capacités en français. En effet, 83.4% des enseignants ayant participé à l'enquête en commune scolaire de NTAHANGWA affirment avoir besoin d'une formation de renforcement des capacités en français contre 18.8% qui estiment que cette formation n'est pas nécessaire. 80% de nos enquêtés de la DCE MUKAZA avouent avoir besoin d'une formation de renforcement des capacités contre 20% qui estiment cette formation inopportune. Dans la DCE MUHA, la situation est loin d'être différente des deux Précédentes. En effet, 90% des enseignants enquêtés ont besoin d'une formation de renforcement des capacités en français contre 10% qui n'en n'ont pas besoin.

Ceux qui veulent subir une formation de renforcement des capacités en français disent que cette formation serait essentiellement centrée sur les compétences linguistiques en français telles que l'expression orale et écrite et la didactique du français langue étrangère.

Il est intéressant que les enseignants maîtrisent le français tant oral qu'écrit car cette langue, en considérant son statut au Burundi, est le garant de réussite ou d'échec scolaire. En effet, rappelons-le, si la langue française est maîtrisée, il devient facile de comprendre les autres cours dispensés dans cette langue et au cas contraire, si le français n'est pas maîtrisé cette situation débouche sur un échec scolaire.

Il va de soi que si la langue d'enseignement n'est pas maîtrisée, les enseignants n'ont d'autres choix que de recourir aux autres langues qui se trouvent dans leur répertoire langagier.

Cela a non seulement un impact évident sur l'apprentissage des disciplines enseignées en général mais aussi sur la maîtrise de (s) /la langue(s) enseignée(s) par les apprenants.

Le tableau suivant s'intéresse aux réactions des apprenants lorsque les enseignants interviennent en kirundi lors d'une leçon de/en français.

Tableau 19 : Réactions des élèves lorsque les enseignants interviennent en kirundi

DCE / Réponses	NTAHANGWA		MUKAZA		MUHA	
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**	**Effectif**	**%**
Très motivés	**10**	**62.5**	**6**	**60**	**7**	**70**
Motivés	**4**	**25**	**4**	**40**	**2**	**20**
Indifférents	**2**	**12.5**	**0**	**0**	**1**	**10**
Plutôt ennuyeux	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
TOTAL	**16**	**100**	**10**	**100**	**10**	**100**

De ce tableau, il se remarque que les élèves « sont très motivés » lorsque les enseignants interviennent en kirundi au cours du processus d'enseignement-apprentissage. En effet, dans la DCE NTAHANGWA, 62.5% des enseignants ayant participé à l'enquête affirment que lorsqu'ils interviennent en kirundi les élèves se sentent « très motivés » contre 25% qui trouvent les élèves « motivés » sans oublier une autre partie d'apprenants, c'est-à-dire 12.5% qui réagissent indifféremment lorsque les enseignants interviennent en kirundi. 60% des enseignants de la DCE MUKAZA disent que les élèves sont « très motivés » contre 40% qui affirment que les apprenants se sentent « motivés » lorsque les interventions des enseignants sont faites en kirundi. Dans le même ordre d'idées, dans la DCE MUHA, 7 enseignants soit 70% constatent que les élèves sont « très motivés » lors d'une intervention en kirundi contre 2 enseignants soit 20% qui trouvent que les élèves sont « motivés » et, 1 enseignant soit 10% affirme que les élèves réagissent indifféremment lors de son intervention en kirundi.

En pareil cas, l'on peut affirmer sans grand risque de se tromper que les élèves ont des lacunes en français ou dans des cours qui sont dispensés en français.

Pour relever ce défi, les enseignants jouent un rôle inégalable. Ils sont appelés à communiquer très souvent en français avec leurs apprenants afin de les encourager à s'exprimer en cette langue ou de dissiper la peur qui les hante.

Tableau 20 : Le but de l'usage de la langue maternelle par les enseignants

Réponse / DCE	Expliquer davantage la leçon	%	Contrôler la compréhension	%
NTAHANGWA	**12**	**75**	**4**	**25**
MUKAZA	**9**	**90**	**1**	**10**
MUHA	**8**	**80**	**2**	**20**
TOTAL	**29**	**80.5**	**7**	**19.5**
%	**80.5**		**19.5**	**100**

En ce qui concerne le but de l'utilisation de la langue maternelle par les enseignants lors des leçons de/en français, les résultats du tableau ci-dessus montrent que nos témoins (80.5%) utilisent la langue maternelle pour expliquer davantage la leçon. En effet, dans la DCE NTAHANGWA, 12 enseignants soit 75% utilisent le kirundi pour expliquer davantage la leçon contre 4 enseignants soit 25% qui utilisent la langue maternelle pour vérifier la compréhension. 9 enseignants soit 90% de la DCE MUKAZA utilisent le kirundi pour expliquer davantage la leçon contre un enseignant soit 10% qui utilise cette langue pour contrôler la compréhension des élèves. Dans la DCE MUHA, la situation est semblable à celle observée dans les deux communes scolaires précédentes. En effet, 80% des enseignants qui ont participé à l'enquête utilisent la langue maternelle pour expliquer davantage la leçon contre 20% qui l'utilisent pour vérifier la compréhension.

Au regard des réponses données par les mêmes enseignants (cf. tableau 17) où les enseignants affirment intervenir largement en kirundi, l'on peut affirmer que ces enseignants se servent, en grande partie, de la langue maternelle lors des leçons de/en français pour compenser les lacunes qu'ils ont en français. Par ailleurs, certaines études ou rapports avaient déjà fait part du faible niveau des enseignants du cycle 3 en français. L'on citerait à titre d'exemple Mazunya (2010) qui mentionne que le Test de Connaissance de Français (TCF) organisé par le Centre International des Études Pédagogiques (CIEP) de Paris, en juillet 2009, a montré que sur un échantillon de 60 instituteurs qui ont subi le TCF, 65 % ont le niveau A2 du Cadre Européen de Références pour les Langues en compréhension orale, ce qui correspond d'après le programme de français à l'école Primaire, à un niveau d'un écolier à la fin des études primaires.

La plus belle fille du monde ne donne que ce qu'elle a, dit-on ; il serait intéressant que ces enseignants aient le bagage suffisant en français pour qu'ils soient réellement à la hauteur de leur mission.

Pour pousser plus loin notre investigation, nous avons cherché à savoir la raison qui pousse les enseignants à intervenir en kirundi lors des leçons de français/en français.

Tableau 21 : Pourquoi les interventions des enseignants en kirundi

DCE / Items	NTAHANGWA		MUKAZA		MUHA	
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**	**Effectif**	**%**
Donner des instructions	**2**	**12.5**	**0**	**0**	**2**	**20**
Transmettre le message	**9**	**56.3**	**5**	**50**	**5**	**50**
Clarifier un contenu qui semble incompréhensible	**5**	**31.2**	**5**	**50**	**3**	**30**
Autres	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
TOTAL	**16**	**100**	**10**	**100**	**100**	**100**

Les enseignants interviennent en kirundi pour transmettre le message**.** En effet, 9 enseignants sur 16 soit 56.3% de la DCE NTAHANGWA avouent qu'ils interviennent en kirundi pour transmettre le message contre 5 enseignants soit 31.2% qui ont recours au kirundi pour clarifier un contenu qui semble incompréhensible et, le reste des enseignants de cette commune scolaire, c'est-à-dire 2 enseignants représentant 12.5% affirment intervenir en kirundi pour donner des instructions. Dans la DCE MUKAZA, la situation est la même. 5 enseignants sur 10, soit 50%, reconnaissent qu'ils interviennent en kirundi pour transmettre le message.

Le même nombre d'enseignants c'est-à-dire 5 représentants 50% se servent du kirundi pour clarifier un contenu qui semble difficile. La commune scolaire de MUHA n'est pas en reste car 5enseignants c'est-à-dire 50% affirment intervenir en kirundi pour transmettre le message, c'est-à-dire pour dispenser les différentes leçons. 3 enseignants représentant 30% interviennent en kirundi pour clarifier un contenu qui semble difficile au moment où 2 enseignants soit 20% font leurs interventions en kirundi au cours des leçons de/en français pour donner des instructions.

Concrètement, ceux qui interviennent en kirundi pour donner des instructions le font pour expliciter des consignes, pour indiquer la conduite à tenir lors des travaux divers, etc.

Il n'est plus à démontrer que les enseignants interrogés maintiennent très largement leur discours en kirundi au cours de l'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, le tableau 22, ci-après, nous éclaire par rapport à la question de savoir la langue dans laquelle les enseignants souhaiteraient enseigner pour maximiser la compréhension des apprenants.

Tableau 22 : la langue dans laquelle souhaiteraient enseigner les enseignants

DCE / Items	NTAHANGWA		MUKAZA		MUHA	
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**	**Effectif**	**%**
Kirundi uniquement	**2**	**12.5**	**0**	**0**	**1**	**10**
En alternant le kirundi et le français	**14**	**87.5**	**10**	**100**	**9**	**90**
En kiswahili	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
En anglais	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
TOTAL	**16**	**100**	**10**	**100**	**10**	**100**

Le tableau ci-après présente la situation liée à langue dans laquelle les enseignants enquêtés souhaiteraient enseigner. De passage, je rappellerais que le français jouit d'un statut particulier au Burundi et même dans la plupart des pays subsahariens. Au Burundi, et dans le contexte scolaire, le français est la langue d'enseignement et la langue enseignée. C'est donc une raison de plus qui montre l'importance du français au Burundi.

Les données issues du tableau ci-après montrent que les enseignants enquêtés souhaiteraient alterner le kirundi et le français lors de leurs prestations.

En effet, 87.5% des enseignants de la DCE NTAHANGWA souhaitent alterner le kirundi et le français contre 12.5% des enseignants de cette même circonscription qui souhaitent enseigner en kirundi uniquement. Dans la DCE MUKAZA, la situation est telle que tous les enseignants ayant participé à l'enquête souhaitent alterner le kirundi et le français lors de leurs prestations. Même son de cloche dans la DCE MUHA où 90% de nos témoins souhaitent alterner le kirundi et le français contre 10% de ces enseignants qui souhaitent enseigner en kirundi uniquement.

Eu égard à cette situation, la grosse question qui viendrait sur les lèvres de tout chercheur est de savoir jusqu'à quel degré il faut alterner le kirundi, langue maternelle et le français lors des leçons de français ou enseignées en français.

Comme cela s'est remarqué à travers l'observation des pratiques de classe (voir chapitre 4), la plupart d'enseignants (parmi ceux qui ont participé à l'enquête) s'appuient sur le kirundi, langue maternelle comme une stratégie compensatoire aux lacunes qu'ils ont en français. C'est ce qui nous a poussé à vouloir comprendre la perception des enseignants envers l'alternance codique.

IV.1.6. Avantages et inconvénients de l'alternance codique d'après les enseignants

A la question de savoir quand est-ce que l'alternance du kirundi et du français lors de l'enseignement du/en français peut être comprise comme une stratégie qui vise la compréhension des élèves, les réponses des enseignants interrogés se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 23 : L'alternance codique du kirundi et du français perçue comme une stratégie qui vise la compréhension

DCE / Items	NTAHANGWA		MUKAZA		MUHA	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	**%**
Lorsque cette alternance permet la communication enseignant-élève	3	18.8	2	20	2	**20**
Lorsque cette alternance n'est pas exagérée	9	56.2	7	70	6	**60**
Je ne sais pas	4	25	1	10	2	**20**
Total	16	100	10	100	10	**100**

A travers le tableau ci-dessus, nous remarquons que l'alternance du kirundi et du français lors de l'enseignement du/en français peut être comprise comme une stratégie qui vise la compréhension des élèves lorsque cette alternance n'est pas exagérée. En effet, par triangulation des données, l'on constate que 56.2%, 70% et 60% de nos enquêtés représentant respectivement la DCE NTAHANGWA, la DCE MUKAZA et la DCE MUHA sont d'avis que l'alternance du kirundi et du français peut être une stratégie qui vise la compréhension des élèves si cela n'est pas exagéré, c'est-à-dire si cette alternance est faite avec modération.

La lecture de ce même tableau confirme que 25% de la DCE NTAHANGWA contre 20% de la DCE MUKAZA et 20% de la DCE MUHA pensent que l'alternance kirundi-français peut être comprise comme une stratégie qui vise la compréhension lorsqu'elle permet la communication entre l'enseignant et l'élève.

Egalement, 20% (DCE NTANGWA) de nos répondants contre 10% de la DCE MUKAZA et 20% de la DCE MUHA ne savent pas quand l'alternance du kirundi et du français lors d'une leçon de/en français, peut être perçue comme une stratégie qui vise la compréhension des élèves. En analysant les résultats du tableau ci-dessus, nous remarquons une certaine contradiction. En effet, les enseignants se contredisent parce ce que, d'un côté, ils affirment qu'ils mélangent le kirundi et le français de façon presque permanente (cf. tableau16) et de l'autre côté les mêmes répondants affirment que l'alternance du kirundi et du français peut être une stratégie qui vise la compréhension si cela n'est pas fait de manière exagérée (tableau 23). De là, l'on peut affirmer que les enseignants ont du mal à établir le lien entre le kirundi, langue maternelle et le français lors du processus d'enseignement-apprentissage, ce qui n'est pas sans conséquences sur le partage et l'acquisition des connaissances.

Or, l'alternance codique présente des avantages. Cela se manifeste essentiellement quant à l'usage de plusieurs codes s'ils sont maîtrisés. Concrètement les capacités et connaissances dont dispose un locuteur peuvent être sollicitées de manière différenciée. C'est ce que précise d'ailleurs le CECR (2001 :105)

« Autre trait d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent. »

Dans ce cadre, si l'enseignant est un bon bilingue, l'alternance codique servira de pont entre la langue maternelle et la langue cible. En conséquence, l'apprentissage peut continuer sans interruption et la comparaison entre ces deux langues devient aisée.

C'est donc une stratégie dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette stratégie joue un rôle important dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs en langue étrangère. Employer plusieurs langues est jugé « favorable » à l'apprentissage si cette alternance est utilisée à bon escient par des enseignants aux compétences avérées tant sur le plan linguistique que pédagogique.

Tableau 24: L'alternance du kirundi et du français perçue comme un obstacle à l'apprentissage du FLE

DCE / Items	NTAHANGWA		MUKAZA		MUHA	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Si l'apprenant ne parvient pas à s'exprimer correctement dans la langue cible (ici, le français)	2	12.5	1	10	3	30
Si l'apprenante ne réussit pas à la fin du trimestre/de l'année	8	50	6	60	4	40
Quand on se sert souvent de la langue maternelle	5	31.2	2	20	2	20
Je ne sais pas	1	6.3	1	10	1	10
Total	15	100	10	100	10	100

A la question de savoir quand l'alternance du kirundi et du français peut être perçue comme un obstacle à l'apprentissage du FLE, les points de vue de nos témoins sont tranchés. En effet, 50% de nos répondants de la DCE NTAHANGWA affirment que l'alternance du kirundi et du français peut être perçue comme un obstacle à l'enseignement-apprentissage du FLE si l'apprenant ne réussit pas à la fin du trimestre/de l'année contre 25% qui pensent que cette alternance peut être perçue comme un obstacle quand on se sert souvent de la langue maternelle lors d'une leçon de/en français.

Dans cette même commune scolaire, 31.2% de nos répondants affirment que l'alternance du kirundi et du français peut être un obstacle à l'enseignement-apprentissage du FLE si on se sert souvent de la langue maternelle contre un répondant soit 6.3% qui ne sait pas quand l'alternance du kirundi et du français peut être perçue comme un obstacle à l'enseignement-apprentissage du FLE.

Dans la DCE MUKAZA, 60% de nos témoins affirment que l'alternance du kirundi et du français constitue un obstacle à l'enseignement-apprentissage du FLE si l'apprenant ne réussit pas à la fin du trimestre/de l'année contre 20% qui pensent que cette alternance peut constituer un obstacle quand on se sert souvent de la langue maternelle lors d'une leçon de/en français.

Dans le même prolongement, un enseignant représentant 10% affirme que l'alternance kirundi-français constitue un obstacle si l'apprenant ne parvient pas à s'exprimer correctement dans la langue cible (ici, le français) au moment où un autre enseignant (10%) affirme ne pas savoir quand l'alternance du kirundi et du français constitue un obstacle à l'enseignement-apprentissage du/en français. Par triangulation des données (celles issues de l'observation des pratiques de classe et celles issues de l'enquête par questionnaire), l'on constate que la plupart des enseignants ignorent certaines notions de méthodologie notamment celles liées à l'enseignement du français sans oublier que cela impacte négativement la maîtrise des contenus.

L'alternance codique n'a pas que des avantages. Elle a aussi des inconvénients si elle est mal utilisée. Si par exemple, dans le flux communicatif des enseignants qui n'ont pas la maîtrise nécessaire des codes en usage, il y a des syntagmes de langue maternelle qui reviennent le plus souvent lors de l'enseignement-apprentissage de/en langue étrangère, ils risquent d'être redondants et par conséquent inutiles. Ainsi, l'apprenant qui cherchait à s'approprier des compétences linguistiques et communicatives, via les stratégies qui sont initiées par son enseignant, risque grand d'imiter une stratégie qui est vidée de sa substance. Dès lors que l'apprenant n'aura pas eu un bon modèle qui peut l'aider à surmonter les difficultés en matière d'expression par exemple, les insuffisances en expression orale et écrite vont rester.

Dans un tel contexte, l'alternance codique n'aura pas été une stratégie salvatrice mais plutôt une goutte d'eau qui ne fait que déborder le vase si les apprenants accusent des lacunes en matière d'expression. S'il est vrai donc qu'à l'heure du plurilinguisme le recours à la langue source semble autorisé, il faut tout de même que son rôle soit expliqué et élucidé aux enseignants.

C'est ce que déplore d'ailleurs Castelloti (2001 : 17) lorsqu'elle s'exprime en ces termes : « *Si le recours à la langue source n'est plus aujourd'hui absolument exclu en classe de langue cible, reste que son rôle n'y est pas encore clairement élucidé* ».

Si c'est par souci d'accommodation que l'enseignant recourt très souvent à l'alternance codique, les apprenants risquent de ne pas comprendre grand-chose et par conséquent l'interaction entre enseignant et apprenants d'un côté et entre apprenants de l'autre côté risque également d'en pâtir.

Bref, dans un contexte de bi-/plurilinguisme, recourir à la L1 de façon modérée, s'entraîner à pratiquer quotidiennement la langue française, avoir des notions sur la culture française, une comparaison entre la L1 et la L2 au cours de l'enseignement sont quelques-unes des stratégies qui permettraient une alternance codique réussie et qui avantageraient par conséquent les apprenants.

IV.1.7. L'avenir du français au Burundi

Il importe de savoir la représentation que se font les enquêtés sur l'avenir de la langue française au Burundi. C'est ce qui justifie le tableau ci-après.

Tableau 25 : L'avenir du français au Burundi selon les enseignants

Items / DCE	Avis des enseignants				
	Meilleur	**Douteux**	**Pire**	**Très incertain**	**Total**
NTAHANGWA	**4**	**9**	**3**	**0**	**16**
MUKAZA	**3**	**6**	**1**	**0**	**10**
MUHA	**3**	**5**	**0**	**2**	**10**
Total	**10**	**20**	**4**	**2**	**36**
%	**27.8**	**55.5**	**11.2**	**5.5**	**100**

La lecture du tableau ci-dessus révèle que l'avenir du français au Burundi est douteux. En effet, 55.5% des enseignants interrogés pensent que l'avenir du français au Burundi est douteux. C'est au moment où 27.8% de ces enseignants affirment que l'avenir du français au Burundi est meilleur, tandis que 11.2% de nos témoins attribuent le caractère « pire » à l'avenir du français au Burundi. Dans le même ordre d'idées, 5.5% des enseignants attribuent le caractère « très incertain » à l'avenir du français au Burundi. De ces chiffres, l'on remarque que nos répondants sont pessimistes par rapport à l'avenir de la langue d'enseignement. L'avenir du français au Burundi est jugé douteux alors que cette langue demeure la langue de transmission à tous les niveaux du système éducatif burundais.

IV.2. Discussion des résultats issus de l'observation des pratiques de classe

Cette sous-section concerne les observations des pratiques de classe que j'ai effectuées dans le souci d'analyser le discours des enseignants, de me rendre compte de leur posture et de leur façon de dispenser différentes leçons de/en français. Concrètement, il s'agit de l'observation des pratiques linguistiques des enseignants en analysant surtout leur discours. Il sied de préciser d'ores et déjà que cette activité se limite à une simple observation car ses résultats seront confrontés à ceux du questionnaire d'enquête, afin d'aboutir à une conclusion générale. Aussi faut-il préciser que, chaque fois, une leçon de français ou celle dispensée en français était observée en me servant des outils que j'avais élaborés au préalable.

Pour ce qui est de l'aspect Pratique, les observations ont concerné 12 séances (huit de français et quatre de mathématiques) dans toutes les trois Directions Communales de l'Education que compte la Province scolaire de la Mairie de Bujumbura. La grille d'observation qui était destinée auparavant à 36 enseignants (dans le souci d'avoir un nombre de répondants égal à ceux qui ont participé à l'enquête par questionnaire) a concerné finalement douze enseignants après avoir remarqué que les pratiques enseignantes étaient presque les mêmes. Il importe de signaler en outre qu'un certain nombre de critères ont dicté le choix de ces écoles. C'est notamment l'ancienneté professionnelle du répondant ainsi que son diplôme. En effet, du fait de leur riche expérience professionnelle et de leurs diplômes (D7, Diplôme le plus élevé des enseignants intervenant aux trois premiers cycles de l'enseignement fondamental), les répondants sont censés enseigner correctement comparativement à leurs collègues moins expérimentés. Ce sont surtout les directeurs des écoles ou les maîtres.ses responsables qui m'aidaient à identifier ces enseignants.

IV.2.1. Approches méthodologiques

Pour ce qui est des approches méthodologiques, les principaux éléments notés font état de l'utilisation des méthodes actives et les méthodes interrogatives à des degrés divers par la majorité des enseignants. A côté de ces enseignants, une autre partie, non moins importante, utilise encore les méthodes traditionnelles en voulant transmettre les connaissances au lieu d'inciter leurs apprenants à apprendre. Concrètement, 8 enseignants sur 12 observés ont utilisé la méthode expositive lors de l'enseignement.

Ces enseignants semblaient monopoliser la parole au lieu de la solliciter chez les apprenants. En analysant les pratiques de cette deuxième catégorie d'enseignants, force est de remarquer qu'ils ne pratiquent pas l'enseignement centré sur les apprenants.

Or, les méthodes d'enseignement actuelles mettent un accent particulier sur les apprentissages plutôt que sur l'enseignement. C'est pour cette raison qu'il faut faire participer les apprenants en partageant avec eux les connaissances que l'on a. Concrètement, comme le souligne PERRENOUD, (1999 :70), « enseigner, c'est aussi stimuler le désir de savoir. On ne peut désirer savoir lire, calculer de tête, communiquer en allemand ou comprendre le cycle de l'eau que si on se représente ces acquis et leurs usages. »

IV.2.2. Annonce des objectifs de la leçon et l'entrée en la matière

S'agissant de l'annonce des objectifs de la leçon et de l'entrée en la matière, certains enseignants ont communiqué les objectifs de la leçon avant l'entrée en la matière.

Voici, ci-après, les exemples d'objectifs communiqués par les enseignants:

- *Vous allez être capables d'utiliser un rapporteur pour mesurer un angle donné, n'est-ce pas ?*

- *A la fin de cette leçon, j'espère que vous allez être capables de conjuguer au futur et au passé composé les verbes comme partir.*

En considérant le nombre d'enseignants dont les leçons ont fait l'objet de l'observation des pratiques de classe, on se rend compte qu'ils sont peu nombreux à avoir communiqué les objectifs des leçons qu'ils allaient dispenser. En conséquence, peu d'apprenants ont manifesté leur enthousiasme envers la leçon du jour. Plus l'enseignant n'annonce pas les objectifs de la leçon, moins les apprenants seront motivés car ils ne sauront peut-être pas sur quoi va porter la leçon du jour. Cependant, pour certains enseignants, l'entrée en la matière est faite en français avec quelques précisions en kirundi notamment celles liées au sujet de la leçon du jour, à sa particularité ou à sa valeur ajoutée par rapport aux leçons précédemment vues, etc.

IV.2.3. Contextualisation de la leçon

De façon générale, les leçons ont été contextualisées. Cette contextualisation apparaît surtout lors des exemples donnés par les enseignants ou lorsque ceux-ci cherchaient à situer la leçon dans le contexte qui n'est pas étranger aux apprenants. Cela se remarquait surtout lors des exemples ou des questions posées par les enseignants.

Notre salle de classe compte combien de côtés ? Y-a-t-il des centres de santé dans vos quartiers ? Telle est une illustration de la contextualisation des leçons par les enseignants.

Au cours des leçons de français, les enseignants essayaient tant bien que mal de maintenir leur discours en français. Cependant au cours des leçons des disciplines non linguistiques qui sont enseignées en français, ici, les mathématiques, les enseignants recouraient souvent au kirundi. En usant de cette stratégie, les enseignants mélangeaient les deux codes à savoir le kirundi et le français.

Rondera volume y'iyo cube [Calcule le volume de ce cube]. *Subiriza les pointillés par un article qui convient [Remplace les pointillés par un article qui convient]*, sont des exemples illustratifs de ce mélange de langues. Le terme « contextualisation » est à comprendre comme un rapprochement du savoir enseigné avec des situations authentiques ou réelles de la vie. La contextualisation des savoirs appelle à la motivation des apprenants et ces derniers donnent du sens à ce qu'ils apprennent.

IV.2.4. Prise de parole par les apprenants

Les apprenants interagissent avec les enseignants. Cette interaction est remarquable surtout lorsque les apprenants sont appelés à répondre aux questions posées par l'enseignant ou pour lire le texte ou un autre support proposé par l'enseignant ou celui contenu dans les manuels scolaires.

Exemple 1:

Enseignante : *Donnez les constituants de la phrase suivante :* Le bébé dort.

Elève : Les constituants de cette phrase sont le groupe sujet (Le bébé) et le groupe verbal (dort).

Exemple 2 :

Lisez « *observons* » qui se trouve à la page 50.

Les élèves lisent :

0. Pierre n'aime pas le chat.

1. Le chien aboie tout le temps.

2. Le chien et le chat ne s'aiment pas.

Notons cependant qu'en dehors de ces moments de prise de parole qui sont presque obligatoires, l'interaction en français entre les enseignants et les apprenants ou entre apprenants laisse à désirer. Dans un tel contexte, beaucoup d'hypothèses peuvent être émises.

Soit les apprenants ont peur de commettre des erreurs lorsqu'ils s'expriment, ce qui peut être perçu comme une transgression des règles par l'enseignant, soit ils ne savent pas tout simplement ou alors la réaction de certains enseignants envers les élèves qui commettent des fautes n'a jamais été bonne.

Pour pallier ce problème, Moore (2006 : 165) indique que l'enseignant peut réagir de différentes manières aux transgressions linguistiques des apprenants. Soit il leur refuse la possibilité de recourir à une autre langue que celle de la classe, ce qui risque d'avoir pour effet d'entraîner l'apprenant, au pire, vers l'abandon et, au mieux, vers un effort de reformulation plus conforme aux attentes de l'enseignant ; soit il les accepte, et peuvent alors s'ouvrir des séquences de réparation négociées et co-construites.

En effet, les erreurs font partie des apprentissages. Si elles ne se manifestent pas, l'enseignant pourrait être tenté de croire que tout va bien dans sa classe. C'est pour cette raison qu'Astolfi (1997 :15) révèle que si l'on veut éradiquer les erreurs des apprenants qu'il faut les laisser apparaître- voire quelquefois les provoquer- si l'on veut réussir à mieux les traiter.

Il est donc clair que tout rentre dans la personnalité des enseignants. Si ces derniers ne se montrent pas tolérants, réceptifs envers les erreurs des apprenants, ils risquent de croire que tout est rose alors qu'en réalité des problèmes persistent.

IV.2.5. Mélange fréquent des langues lors de l'enseignement

Les enseignants mélangent les langues lors de l'enseignement. C'est notamment lors des explications, lorsque ces enseignants veulent s'assurer que les élèves ont réellement capté quelque chose et lorsque les enseignants cherchent des retours émanant des élèves. L'observation des pratiques de classe nous a permis de nous rendre à l'évidence que la majorité des enseignants observés mélangent fréquemment les langues. Parmi les 12 enseignants observés, ils sont 10 soit 83.3% à avoir mélangé le kirundi et le français lors d'une leçon de/en français. Voici quelques cas d'illustrations :

- *Ninde yonyibutsa ivyo twabonye avant la récréation? « Qui peut me rappeler ce qu'on étudiait avant la récréation* ? » ;

- *Mwibaza ko ingona ziba dans les lacs gusa* ? « *Pensez-vous que les crocodiles vivent dans les lacs uniquement ?* » ;

- *Oya ! Tangura la phrase*. « *Non ! Commence la phrase*. »

En analysant ces navettes qui se font entre le kirundi, langue maternelle d'un côté, et le français langue d'enseignement et langue enseignée de l'autre côté, il y a lieu d'affirmer que la plupart d' enseignants accusent des lacunes énormes en français bien qu'à côté d'eux, il y en a d'autres qui utilisent le kirundi (lors des leçons de/en français) comme une stratégie qui vise à éviter des interruptions en classe. Si le recours à la langue maternelle est conditionné par une difficulté d'ordre linguistique de la part de l'enseignant, l'alternance codique s'invite. C'est une alternance codique qui est due au fait que ces enseignants ne parviennent pas à s'exprimer de façon permanente en français. Cette stratégie qui n'est aucunement un choix raisonné mais un palliatif aux difficultés qu'ont ces enseignants en français est une preuve d'incompétence linguistique de certains enseignants. Une telle situation engendre subséquemment des difficultés de maîtrise de la langue enseignée chez les apprenants. Cette situation est différente de celle d'un enseignant qui maîtrise les deux codes (langue maternelle- langue étrangère) et qui souhaite qu'il n'y ait pas d'interruption au cours de son action pédagogique.

Dans ce cas, c'est ce que propose d'ailleurs Moore (1996) lorsqu'il distingue les alternances -relais et les alternances tremplin. Les alternances-relais sont tournés sur la continuation du déroulement de la communication tandis que les alternances tremplins sont essentiellement orientées sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations.

IV.2.6. Posture de l'enseignant au cours de l'enseignement/apprentissage du/en français

Etant donné que l'enseignement est trop exigeant dans pas mal de ses aspects notamment en termes de compétences et de temps, l'enseignant doit avoir des capacités managériales qui lui permettent d'organiser sa classe afin de donner à chacun de ses apprenants ce dont il a besoin pour pouvoir avancer sûrement. En effet, chaque apprenant doit d'abord être considéré dans sa singularité avant d'être comparé à ses camarades de classe. Par ailleurs, il est indispensable de savoir que les apprenants que les enseignants accueillent sont hétérogènes si l'on se tient sous l'angle du rapport au savoir. C'est pour cela que l'enseignant doit adopter une certaine posture pour réussir sa mission pédagogique. Il doit par exemple être attentif aux questions des élèves, les aider de façon générale et surtout ceux qui ont des difficultés sans oublier aussi que ce « spécialiste de la craie » est appelé à solliciter la participation de ses apprenants afin de rendre la classe interactive.

Par rapport aux classes visitées, les enseignants ont un intérêt envers les questions posées par les apprenants. Cela se manifeste par la volonté de répondre aux questions posées. Cependant, comme certaines de ces questions étaient posées en kirundi, certains enseignants y répondaient en kirundi.

Exemple 1:

Elève *: Turasubiramwo gucapa irya nyabutatu ? [Allons-nous redessiner ce triangle-là ?]*

Enseignante *: Ego. Nimuyisubiremwo. [Oui. Redessinez-le.]*

Exemple 2 :

Elève*: Twimure kirya gisomwa? [Faut-il noter ce texte-là ?]*

Enseignant*: Oya! Banza mukwirikire. [Non ! Suivez d'abord.]*

En leur qualité de guides, ces enseignants auraient intérêt à habituer les apprenants à s'exprimer en français bien que, comme on le lit dans le Curriculum de l'enseignement fondamental, dans les domaines enseignés en français, il pourra être fait recours au kirundi en fonction des besoins de l'élève (Curriculum, 2015 : 13). Le même document précise par ailleurs les domaines qui sont enseignés en français et ceux qui doivent l'être en français comme cela se manifeste dans le tableau ci-après.

Tableau 26 : Les domaines enseignés en kirundi et ceux enseignés en français

Cycle	Année	Domaines enseignés en kirundi	Domaines enseignés en français
2	**4**	**Tous sauf les Maths**	**Maths**
3	5	Arts et EPS, Entrepreneuriat, Sciences Humaines	Mathématiques, Sciences et Technologies
	6	Sciences Humaines, Entrepreneuriat	Mathématiques, Sciences et Technologies, Arts et EPS
4	7	Aucun domaine	Tous les domaines
	8		
	9		

Source : Curriculum de l'enseignement fondamental (2015 : 12)

Il est clair à travers le tableau ci-dessus que seuls les Arts et EPS, Entrepreneuriat, Sciences Humaines sont enseignés en kirundi au moment où les Mathématiques, Sciences et Technologies sont enseignés en français.

Cependant, la réalité sur terrain est tout autre. En effet, certains enseignants naviguent entre le kirundi et le français en lieu et place du français. Nous estimons qu'il faut entraîner les apprenants à s'exprimer dans la langue cible.

Dès lors que l'enseignant aura entrainé ses apprenants à s'exprimer en français, ces apprenants auront tendance à imiter un modèle qu'est l'enseignant. Bref, en plus des qualités mentionnées supra, l'enseignant doit faire preuve d'attention, de bienveillance, d'empathie, etc.

Concrètement, l'enseignant exerce son autorité - par sa compétence et sa capacité à organiser la classe- en vue d'asseoir un bon climat d'apprentissage. Il convient donc de mentionner que les gestes de l'enseignant, ses mimiques, ses relations (symétriques ou asymétriques) avec les apprenants sont plus que déterminants pour réussir son action pédagogique. Pourtant, certains enseignants affichent encore un comportement qui est de nature à vouloir s'imposer en classe. C'est surtout lorsqu'ils donnent des consignes à leurs apprenants et lors de la gestion des erreurs commises par les élèves où certains élèves sont grondés par exemple.

De tels enseignants courent le risque de verser dans les méthodes traditionnelles et risquent aussi de mettre en péril l'interaction qui est non seulement souhaitée mais aussi recommandée dans les pratiques de classe actuelles. Par ailleurs, pour l'élève, le corps de l'enseignant est un miroir dans lequel il se regarde et auquel il s'identifie.

Eu égard à ce qui précède, l'enseignant est, en plus de ses compétences disciplinaires, appelé à maîtriser un certain nombre de gestes professionnels comme le souligne par ailleurs Marotte (2008) qui affirme que « le bon enseignant n'est pas celui qui détient un savoir et qui sait transmettre par une didactique ou une pédagogie appropriées, mais aussi celui qui maîtrise un certain nombre de gestes professionnels. »

Dans le discours des enseignants visités, les emprunts linguistiques, les interférences linguistiques et les alternances codiques étaient perceptibles.

IV.2.7. Emprunts linguistiques

Au cours de l'observation des pratiques de classe, il a été remarqué que les enseignants ont recours aux emprunts lorsqu'ils dispensent différentes leçons. Un emprunt est, par définition, un mot ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire, mais en l'adaptant généralement aux règles morphosyntaxiques, phonétiques et prosodiques de sa langue (dite « langue d'accueil »)[5]. Dans un tel contexte, la langue réceptrice finit le plus souvent par intégrer l'unité ou le trait linguistique de la langue source. Le kirundi emploie par exemple des segments ou des unités qu'il a empruntés à différentes langues. Les locuteurs de cette langue se sont approprié ces segments.

[5] http://eole.irdp.ch/activites_eole/annexes_doc/annexe_doc_18.pdf

Au Burundi comme ailleurs, les causes des emprunts linguistiques sont multiples. En effet, la colonisation, le commerce et la guerre font qu'il y ait contact de langues et, de ce contact naissent les emprunts linguistiques. Ainsi, l'attitude des locuteurs à l'égard des langues nécessite un suivi régulier. Dans certains cas, les locuteurs peuvent recourir aux emprunts linguistiques pour manifester leur attachement envers une langue ou une communauté linguistique donnée. Les mêmes locuteurs peuvent également utiliser les emprunts linguistiques par le fait qu'ils ne trouvent pas facilement d'équivalents dans leur langue maternelle.

C'est le cas du kirundi qui emploie des emprunts émanant des autres langues suite aux manques d'équivalents. Au Burundi, le cas le plus illustratif est celui des termes utilisés dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui peinent à avoir d'équivalents en kirundi.

S'il y a usage fréquent des emprunts linguistiques, la question que l'on peut se poser est celle de savoir si les locuteurs le font par manque d'équivalents dans leur langue maternelle ou par mépris de leur(s) langue(s). En général, l'emprunt est un signe d'enrichissement des langues s'il est employé pour pallier le problème de termes adéquats dans la langue d'accueil. Par contre, si le recours fréquent aux emprunts est motivé par le souci de s'écarter d'une langue donnée, le locuteur court le risque d'assimilation. En vue de juguler ce phénomène, l'existence des instances de régulation s'impose. C'est le cas de l'Académie Rundi au Burundi. Parmi les missions assignées à cette institution figure celle de protéger le kirundi, langue maternelle du Burundi des langues conquérantes. C'est une façon d'assurer l'intégrité de cette langue.

Voici quelques exemples d'emprunts que j'ai pu déceler dans le discours des enseignants:

- *Ishifo : le chiffon ;*
- *Isitiro : un stylo ;*
- *Iradio : un poste de radio ;*
- *Itelefone : téléphone ;*
- *Ifoto : photo*
- *Ishure : de l'allemand « schule », école en français.*
- *« Genda ukomplete la phrase qui suit » ; « Va compléter la phrase qui suit. »*
- *« Kalikila la somme none » ; « Calcule la somme alors. »*
- *« Niwikorije hama usubiremwo amasons » « Corrige-toi puis répète les sons. »*

Il se remarque à travers ces quelques exemples que l'emprunt linguistique est aussi bien utilisé en contexte d'apprentissage.

Le discours des enseignants contenait, en plus des emprunts linguistiques, des interférences linguistiques. Ces dernières sont essentiellement phonologiques comme cela se remarque à travers les exemples suivants :

4. /l/-/r/, /o/-/õ/: [ʁeklɑmasjo] (kirundi) vs. [ʁeklɑmajõ] (français).
5. 3. /a/-/ã/: [dəva] (kirundi) vs. [dəvã] (français).
6. /i /-/y/ : [ʒist] (kirundi) vs. [ʒyst] (français)

A côté de ces interférences phonologiques, nous avons remarqué d'autres au niveau phonétique, orthographique. En plus de ces interférences linguistiques, le discours des enseignants contenait aussi des alternances codiques bien des fois.

IV.2.8. Nature des alternances codiques dans le discours des enseignants

Le bilinguisme et le contact de langues sont à la base de l'alternance codique (appelé aussi code-switching). En effet, un individu parlant peut juxtaposer des passages appartenant à des systèmes différents. L'alternance codique se manifeste dans plusieurs secteurs de la vie des locuteurs. Au cours de leurs échanges verbaux ou lorsqu'on s'envoie des messages, il y a toujours des signes apparents du code switching.

C'est pour cette raison qu'aujourd'hui le plurilinguisme est considéré comme une norme (qui est parvenue à s'imposer) au moment où le monolinguisme est perçu plutôt comme une exception. La ville est, du point de vue de la coexistence de plusieurs langues, un lieu favorable à l'alternance codique. Par ailleurs, certains auteurs vont jusqu'à comparer la ville à une pompe qui aspire le plurilinguisme et rejette le monolinguisme. Cela est d'autant plus vrai car, le plus souvent, les villes sont habitées par des gens des horizons divers.

Entre autres causes de cette situation, il y a lieu de citer la mondialisation ou la globalisation, les voyages et les flux migratoires qui font que chaque individu souhaite parler la langue de l'autre sans oublier l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'on ne peut plus, actuellement, parler de la standardisation encore moins du purisme en matière des langues.

Toutes les classes qui ont fait l'objet de l'observation des pratiques de classe ont des enseignants bilingues. Ces derniers variaient des unités ou des codes lorsqu'ils interagissaient avec les apprenants. Il y a plusieurs raisons qui font que les individus aient recours à l'alternance codique comme cela transparaît dans les fonctions de l'alternance codique telles que définies par Grosjean (1982).

Ce dernier propose six fonctions de l'alternance codique : permettre au locuteur de combler une difficulté d'ordre lexical, conférer à l'énoncé une valeur emblématique, poursuivre avec le dernier code utilisé (convergence), nuancer un message, affirmer son propre statut, exclure quelqu'un de la conversation (divergence).

La situation sociolinguistique burundaise est caractérisée par une situation où le kirundi, langue maternelle est parlée et comprise par plus de 95% des locuteurs. C'est le même scénario dans le contexte scolaire où les enseignants et les apprenants partagent le même vécu sociolinguistique. C'est d'ailleurs l'un des facteurs qui font qu'en classe le kirundi et le français soient présents dans le discours des enseignants et ce dernier risque de privilégier la LM dans une leçon de/en français.

S'il est vrai que le Curriculum de l'enseignement fondamental autorise les enseignants à recourir au kirundi en fonction des besoins des élèves (p.13), certains enseignants exagèrent et veulent maintenir leur discours en kirundi. C'est notamment le cas des leçons de Mathématiques où il y a des enseignants qui enseignaient le gros de la leçon en kirundi.

C'est donc une situation qui s'apparente à la macroalternance sauf, bien entendu, que comme l'avance DUVERGER (2005 : 85) « l'une des caractéristiques essentielles de la macroalternance est qu'elle est programmée, planifiée, prévue à l'avance. Rappelons évidemment que si l'alternance codique constitue un choix raisonné, les apprenants en bénéficieront davantage. »

S'agissant de l'alternance codique, la longueur de l'élément sur lequel elle porte est variable : elle va du lexème le plus simple à l'énoncé le plus complexe Ntahonkiriye (1999). C'est pour cette raison qu'on distingue différents types d'alternances codiques.

Durant la période de l'observation des pratiques de classe, deux types d'alternances codiques ont dominé le discours des enseignants. Il s'agit de l'alternance intraphrastique et celle interphrastique. Ainsi, les exemples que nous avons pu repérer concernent ces deux types d'alternances. Aussi, faut-il préciser que les alternances codiques dont il est question dans cette analyse sont celles dont la

base est le français et celles dont la base est le kirundi car ces deux alternances se sont toutes manifestées dans le discours des enseignants. Pour rappel, l'alternance codique est dite intraphrastique lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase, c'est-à-dire lorsque des éléments caractéristiques des langues en cause sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit du type thème-commentaire, nom-complément, verbe-complément, etc.

Un enseignant qui chercherait à se faire comprendre en recourant à la LM pour expliquer des notions complexes risque de considérer la langue du point de vue morphologique et lexical tout en oubliant la dimension communicative de la langue.

Exemples d'alternances codiques intraphrastiques détectées dans le discours des enseignants:

1. *Partage ni ukuvuga en parties égales : « Partage signifie en parties égales. »*
2. *Nakubwiye ko ari complément d''objet indirect. « Je t'ai dit qu'il s'agit d'un complément d'objet direct. »*

Les structures syntaxiques appartenant au français et au kirundi sont remarquables dans les exemples ci-haut donnés.

Quant à l'alternance interphrastique, dite aussi « phrastique », l'alternance interphrastique est une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs. Le code switching *interphrastique* se produit quand le locuteur alterne une phrase ou une proposition entièrement dans l'une ou l'autre langue.

Quelques exemples tirés du discours des enseignants des classes visitées:

1. *C'est une phrase kuko twarabonye igituma.*

2. *Une phrase commence par une lettre majuscule. Nibaza ko muvyibuka ?*

3. *Il va partir c'est vrai. Uwundi nawe aca akora iki?*

4. *Vous avez tous compris ? Nobaha agakorwa mwogakora ?*

5. *Tu ne sais pas calculer la surface ? Genda umufashe.*

Enfin, selon Poplack (1980), l'alternance extraphrastique consiste en l'utilisation de petites unités ajoutées mais pas intégrées avec les unités monolingues de l'autre langue et sert à ponctuer le discours. La présente étude n'a pas pu déceler des exemples d'alternance codique extraphrastique dans le discours des enseignants.

Les résultats issus de l'observation des pratiques de classe vont être complétés par ceux de l'enquête par questionnaire où nous allons analyser le déclaratif des enseignants.

IV.3. Croisement récapitulé des résultats de la recherche

A l'issue de l'analyse et interprétation des résultats obtenus grâce à l'observation des pratiques de classe et de l'enquête par questionnaire, j'estime qu'il est important de faire le croisement des principaux résultats de cette recherche, en vue d'en permettre une mise en évidence et une lecture aisée. Les enseignants de la 5ème année de la Mairie de Bujumbura convergent sur le fait que la langue française est difficile à apprendre et à enseigner. Par ailleurs, les interactions verbales entre les enseignants et les apprenants d'une part et celles entre les apprenants d'autre part laissent à désirer. Pour cause, la langue française semble moins maîtrisée par les acteurs évoqués précédemment. En vue de pallier ces difficultés, la majorité des enseignants préfèrent privilégier l'alternance codique. Dans certaines situations, le kirundi semble prendre le dessus ou est utilisé à des proportions presque proches à celles du français, langue enseignée et langue d'enseignement au Burundi.

IV.3.1. Quand le couple français/kirundi semble dominer le discours des enseignants

Lors de l'enseignement des leçons de/en français, les enseignants combinent le kirundi et le français. C'est ce qui ressort de l'observation des pratiques de classe où 10 enseignants sur 12 observés soit 83.3% mélangent la langue maternelle, le kirundi et le français lors de l'enseignement. Par ailleurs, les enseignants qui ont participé à l'enquête par questionnaire confirment ces propos. En effet, 33 enseignants sur 36 soit 91.7% qui ont participé à l'enquête par questionnaire affirment qu'ils mélangent les langues. C'est de ce mélange de langues que naît l'alternance codique. Signalons que l'alternance codique peut être une bonne stratégie si elle est faite avec modération. Cependant, les propos des enseignants quant à la maîtrise de la langue d'enseignement sont révélateurs de lacunes qu'ils éprouvent en français.

L'observation des pratiques de classe a révélé un faible niveau de maîtrise de langue française chez les enseignants.

En guise d'illustration, il a été remarqué la formulation quelquefois maladroite de certaines phrases en français ou le recours presque abusif au kirundi. C'est une situation qui n'arrange pas les apprenants car ils risquent d'imiter l'enseignant croyant que c'est un modèle.

C'est ce qui s'est manifesté d'ailleurs lorsque les apprenants se sont permis de s'exprimer sans gêne en kirundi lorsqu'ils posaient des questions aux enseignants (cf. le point IV.1.6). Les enseignants expliquent la présence du binôme kirundi-français dans leur discours par le fait qu'ils veulent expliquer davantage la leçon.

Or, expliquer davantage la leçon est synonyme d'enseigner en kirundi, d'après l'observation des pratiques de classe où certains enseignants reprenaient des leçons en kirundi. Nous estimons que cela peut impacter négativement l'apprentissage des leçons de/en français car les apprenants risquent de fournir peu d'efforts pour s'exprimer dans la langue cible. Une telle situation peut également expliquer l'importance peu avantageuse que les enseignants accordent au français.

IV.3.2. Le français a un statut moins enviable selon les enquêtés

Pour enseigner des leçons en langue étrangère, la connaissance du statut des langues en présence s'impose. Aussi, l'interaction avec des locuteurs qui parlent ces langues devient aisée. C'est le même scénario pour le français au Burundi. En considérant le parcours scolaire des enseignants qui ont participé à l'enquête (observation des pratiques de classe et enquête par questionnaire), force est de constater qu'ils ont peu de notions sur le statut du français au Burundi. Etant donné que dans le document de vision et d'orientation du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (2015 :8), il est prévu dans les activités pratiques des cours de didactique des langues, on peut espérer qu'avec cette « réforme », le statut du français sera enseigné en vue de permettre aux enseignants d'y attacher plus d'importance. Et de là, les enseignants des trois premiers cycles du fondamental pourront intégrer les acquis de cette réforme dans leurs pratiques enseignantes et plus particulièrement, ils sauront accorder l'importance qu'il faut à une langue d'enseignement et langue enseignée en même temps.

Au cas contraire, un tel relâchement pour ne pas dire ignorance qui s'est manifesté au cours des séances d'observation des pratiques de classes où des enseignants pouvaient échanger des propos avec les apprenants en kirundi sans la moindre attention n'avance en rien les enseignants encore moins les apprenants.

Les propos des enseignants, à travers le questionnaire d'enquête, corroborent ce qui a été observé. En effet, un nombre important d'enseignants enquêtés perçoivent le français comme une simple langue étrangère.

Or, si l'on considère les textes réglementaires (loi de 2014 et décret de 2019) qui sont actuellement en usage au Burundi, l'on remarque que le français jouit d'un statut particulier et quelquefois plus que le kirundi, langue maternelle des Burundais.

L'un des facteurs qui font que certains Burundais n'envient pas tellement les langues étrangères jusqu'à les maîtriser et les manier couramment est que le Burundi est un pays qui connaît un monolinguisme presque parfait.

A travers le discours des enseignants, ayant fait l'objet de l'enquête, il a été constaté que le français est moins prisé par ces enquêtés. Par ailleurs, ces derniers estiment que le français est une langue qui n'est facile ni à apprendre ni à enseigner. C'est une situation qui concorde avec la réalité sur terrain où, dans certains cas, le kirundi semble dominer le discours des enseignants (ici, dans le cours de Mathématiques essentiellement). En pareilles circonstances, les enseignants ont recours à la langue qu'ils maîtrisent mieux car celle qu'ils maîtrisent moins leur fait évidemment défaut.

Par-dessus tout, les enseignants de la 5ème année de l'école fondamentale préfèrent enseigner les leçons de/en français en alternant le kirundi et le français (cf. Tableau 23). Malheureusement, l'alternance dont parlent les enseignants est révélatrice d'une alternance codique qui est mal utilisée par les enquêtés.

IV.3.3. Quand l'alternance codique est mal utilisée par les enseignants

Les résultats issus de l'observation des pratiques de classe et ceux obtenus grâce au questionnaire d'enquête sont révélateurs de la présence de l'alternance codique dans le discours des enseignants. Ces derniers n'arrivent pas à maintenir leur discours en français et le kirundi intervient pour sauver la situation.

Ce qui entraîne ipso facto un enseignement alterné entre les deux langues. Ce recours fréquent à la langue maternelle lors de l'enseignement des leçons de/en français constitue, bien entendu, un obstacle à l'apprentissage de ces leçons car l'apprenant qui imite le plus souvent son guide, pourra être tenté de croire que c'est une bonne pratique dans n'importe quelle situation de communication. Par ailleurs, durant l'enquête, il s'est révélé que les enseignants ne savent pas dire exactement quand l'alternance du kirundi et du français lors de l'enseignement du/en français peut être perçue comme une stratégie ou quand cette pratique constitue un obstacle à l'enseignement-apprentissage.

A titre d'exemples, les enseignants ayant participé à l'enquête sont d'avis que l'alternance du kirundi et du français pourrait être perçue comme un obstacle à l'enseignement-apprentissage si l'apprenant ne réussit pas à la fin d'un trimestre ou de l'année. Le nombre de ceux qui pensent que l'alternance du kirundi et du français serait mauvaise si l'apprenant ne réussit pas à la fin d'un trimestre ou d'une année se situe entre 40 à et 60% d'après les résultats issus de l'enquête par questionnaire.

Une petite partie de ces enquêtés (dont le nombre varie entre 20 et 31.2%, cf. Tableau 25) affirment que l'alternance du kirundi et du français constitue un obstacle si on s'en sert souvent.

Cette catégorie de répondants semble avoir bien raison car cette pratique risque de nuire à la compréhension et à l'intégration des acquis par les apprenants. Bien plus, la réussite en classe n'est pas toujours synonyme de la compréhension car quelqu'un peut avancer de classe sans bagage langagier suffisant.

Que la majorité des enseignants convergent sur le fait que l'alternance codique peut être une stratégie qui vise la compréhension si cette alternance n'est pas exagérée (cf. tableau 24) est un bon signe mais là où le bât blesse est que les mêmes enquêtés pensent que l'alternance codique est mauvaise si l'apprenant ne réussit pas à la fin d'un trimestre ou de l'année (cf. tableau 25).

A en croire les propos de ces répondants, le recours à l'alternance codique n'est pas fait de façon modérée. Par ailleurs, cela a été prouvé lors de l'observation des pratiques de classe où certains enseignants recourent à l'alternance codique lors de l'introduction des leçons, de l'explication, de la résolution des exercices, etc.

En répondant à la question de savoir quand les enseignants ont recours à une autre langue lors de l'enseignement d'une leçon de/en français, la réponse est « souvent » (cf. Tableau 9). C'est ce qui fait que des doutes planent encore par rapport à la mise en pratique d'une alternance codique modérée, une alternance qui peut être initiée par des enseignants qui affirment qu'ils interviennent en kirundi pour transmettre le message, c'est-à-dire enseigner (cf. tableau 22). Ainsi, avoir recours à la langue maternelle de l'élève pour faciliter sa compréhension et son apprentissage semble être une bonne stratégie, même si elle doit rester transitoire, pour aider l'élève à apprendre une nouvelle langue étrangère. Pour aller plus loin, il y a lieu de se demander si les enseignants auraient besoin d'une formation de renforcement des capacités dans la gestion du bilinguisme en classe.

En réponse à cette inquiétude, les résultats de l'étude montrent que la majorité des enseignants (83.4%) ont besoin de cette formation.

Bref, les enseignants de la classe de 5ème année de la Mairie de Bujumbura ont souvent recours au kirundi, langue maternelle pour compenser les lacunes qu'ils éprouvent en français. En dehors du contexte scolaire, ces enseignants utilisent rarement le français et partant, ne manient pas quotidiennement cette langue. Ce sont là quelques raisons d'une alternance codique qui se révèle comme un obstacle à l'apprentissage du français.

Conclusion partielle

A travers le chapitre précédent, il a été constaté que les enseignants qui ont fait l'objet de l'enquête ont des difficultés au niveau de la langue d'enseignement. C'est pourquoi les occasions de s'exprimer en français se font rares chez ces enquêtés. En vue de masquer leur faible niveau de maîtrise de la langue française, les enseignants ont souvent recours au kirundi, langue maternelle pour dispenser des leçons de/en français.

L'analyse des résultats de recherche a permis de constater que le kirundi, langue première des enquêtés, influe largement sur l'enseignement du/en français. Dans un tel contexte, l'alternance codique, qui est une bonne stratégie si elle est bien utilisée, constitue pour le cas présent un frein à l'auto-appropriation par les apprenants de la langue française et des leçons qui sont enseignées en cette langue.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail qui porte sur l'alternance codique dans les classes de 5ème année de la Mairie de Bujumbura, il importe de revenir sur les grandes parties qui sous-tendent cette recherche afin de voir si les objectifs ont été atteints et les hypothèses de recherche vérifiées. Au cours de ce travail, nous avons tenté d'explorer un domaine particulier de la didactique des langues au Burundi, un champ du domaine sociolinguistique et didactique. Cette recherche visait à comprendre pourquoi les enseignants de 5ème année de l'école fondamentale ont souvent recours à la langue maternelle lors de l'enseignement du/en français. Trois objectifs spécifiques sous-tendent l'objectif général. Spécifiquement, il était question d'analyser le rapport entre le kirundi, langue maternelle et le FLE lors de l'enseignement du/en français et de déterminer les avantages et les inconvénients de l'alternance codique lors de l'enseignement/apprentissage du FLE et proposer quelques pistes pour une alternance codique réussie.

Quatre hypothèses ont guidé ce travail à savoir l'hypothèse générale qui est liée au fait que l'alternance entre le kirundi et le français pourrait être une stratégie qui vise la compréhension si cela est fait avec modération et spécifiquement, l'enseignant s'appuierait sur la langue maternelle de l'apprenant pour combler ses propres lacunes en termes de compétences langagières ;le recours, de façon exagérée, à la langue maternelle pour enseigner le/en français constituerait un obstacle plus qu'il en favorise l'apprentissage; les clés d'une alternance codique réussie seraient la maitrise de la langue d'enseignement et l'usage modéré et raisonné du kirundi lors de l'enseignement du/en français.

Le présent travail était subdivisé en quatre chapitres. Il était question, au premier chapitre, d'élucider les concepts-clés. C'est une étape cruciale dans tout travail de recherche car elle permet de se retrouver dans le bain du sujet. Les principaux concepts qui ont été élucidés sont : langue maternelle, langue étrangère, alternance codique, enseignement-apprentissage et bi-, multi-, pluri-, (-linguisme).

Le deuxième chapitre intitulé « Aperçu sur la situation sociolinguistique du Burundi » se consacre à brosser la situation sociolinguistique du Burundi. L'on aura remarqué, grâce aux données de ce chapitre, que l'univers sociolinguistique burundais est émaillé de quatre principales langues à savoir le kirundi, le français, le kiswahili et l'anglais.

A côté du kirundi, langue maternelle qui est parlée et comprise par plus de 95% des locuteurs burundais, les trois autres langues se sont implantées au Burundi à différentes époques et sont actuellement utilisées à différents niveaux.

Soulignons qu'en plus de ces quatre langues, d'autres langues sont apprises en milieu scolaire et plus particulièrement à l'enseignement supérieur.

C'est le cas du chinois, de l'allemand et bientôt du russe qui sont enseignés à l'Université du Burundi par exemple. Le système éducatif burundais connaît des réformes en cascade. Ces réformes sont introduites l'une après l'autre sans toutefois évaluer l'existant. Dans le chapitre deux, également, nous avons mis un accent sur la période transitoire entre l'enseignement qui est fait en kirundi aux deux premiers cycles du fondamental, sauf les mathématiques qui sont enseignées en français à partir de la quatrième année et l'enseignement qui est fait en français à partir de la 5ème année. Le curriculum de l'enseignement fondamental précise les cours qui doivent être enseignés en français et ceux qui le sont en kirundi. Cependant, la réalité sur terrain est tout autre comme cela a été démontré au quatrième chapitre de ce travail.

Le troisième chapitre, quant à lui, traite des approches méthodologiques retenues pour aboutir aux résultats de cette recherche. En plus de la recherche documentaire, deux autres approches méthodologiques ont été utilisées pour le recueil des informations. Il s'agit de l'observation des pratiques de classe et de l'enquête de terrain. Ce chapitre nous a offert les matériaux que nous avons utilisés pour accéder aux résultats et à la vérification des hypothèses de recherche. Ces matériaux sont le guide d'observation et le questionnaire d'enquête.

Le quatrième chapitre concerne la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de recherche. Par le biais de l'observation des pratiques de classe et de l'enquête par questionnaire, cette étude a abouti à des résultats.

Dans un premier temps, l'observation des pratiques de classe nous a permis de mener à bien cette investigation. Par le biais d'une grille d'observation, nous avons observé tout particulièrement le contexte d'enseignement c'est-à-dire les objectifs pédagogiques, les méthodes utilisées, la posture des enseignants ainsi que les interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants d'une part et les apprenants entre eux d'autre part.

Au cours de cette étape, il a été remarqué que pas mal d'enseignants utilisent largement le kirundi pour enseigner une leçon de/en français car ils ne sont pas en mesure de s'exprimer de façon permanente en français. En plus de cette pratique, il a été observé que la plupart d'enseignants adoptent une posture transmissive lors de l'enseignement. C'est une pratique qui n'incite pas les apprenants à interagir avec l'enseignant ou entre eux.

Bien plus, le discours des enseignants ne contenait des emprunts, des interférences linguistiques et des alternances codiques.

En analysant cette situation, nous avons remarqué que cet état de fait est essentiellement lié au fait que les enseignants accusent des lacunes en français. Le recours au kirundi s'est révélé comme un palliatif aux lacunes qu'ont ces enseignants en français.

Dans un second temps, un questionnaire a été administré aux enseignants intervenant en 5ème année.

Il s'agissait d'un questionnaire qui portait essentiellement sur les pratiques quotidiennes des enseignants, leurs représentations face à la langue d'enseignement et à l'enseignement bilingue.

Les résultats issus de cette étape ont révélé que les enseignants recourent très souvent à la langue maternelle pour enseigner des leçons de/en français. En effet, ces enseignants s'appuient constamment sur le kirundi lorsqu'ils enseignent. La langue française figure parmi les langues qui sont parlées par nos enquêtés mais les mêmes enquêtés affirment tout de même qu'ils communiquent souvent en kirundi. Si l'occasion de parler le français se présente, nos répondants communiquent essentiellement avec leurs apprenants. Pour ces enseignants, les occasions de s'exprimer en français se font rares car il y avait moyen d'agrandir leur auditoire en interagissant par exemple avec leurs collègues, les membres de la fille qui parlent français ainsi que toute autre personne pouvant s'exprimer en français. La non maîtrise de cette langue enseignée et médium d'enseignement figure parmi les principaux facteurs qui font que les enseignants aient recours à l'alternance codique. Or, le recours à l'alternance codique n'est pas possible s'il n'y a pas de maîtrise suffisante de la langue cible. Néanmoins, avoir recours à la langue maternelle de l'apprenant peut être une stratégie d'aide si ce recours vise à faciliter la compréhension et l'apprentissage. Au cas contraire, si les enseignants ont souvent recours à la langue maternelle pour combler leurs propres lacunes, cela entrave le processus d'acquisition et d'auto-appropriation de la langue cible et des disciplines qui sont enseignées dans cette langue du côté des apprenants.

C'est ce qui ressort des pratiques des enseignants où nous avons constaté que le recours à l'alternance codique n'était pas un choix raisonné mais une façon de combler les lacunes qu'ils ont en français. Par ailleurs, à en croire les avis de nos répondants, leur niveau en français oscille entre le niveau « bien » et celui « moyennement bien ». Bien plus, alors qu'on s'attendait à une représentation positive d'une langue qui est digeste aux enseignants, ces derniers disent que le français est une langue qui n'est facile ni à apprendre ni à enseigner. Tout en sachant qu'en contexte scolaire, le recours à la LM dans une production en L2 n'est pas forcément un indicateur d'incompétence linguistique, cette stratégie discursive semble corroborer ce fait de non maîtrise du français par la majorité des enseignants qui ont participé à l'enquête.

Plus encore, les enseignants ont souvent recours au kirundi, langue maternelle lors d'une leçon de/en français pour expliquer davantage la leçon ou pour transmettre le message, c'est-à-dire pour enseigner.

A part que la majorité des enseignants ne savent quand l'alternance du kirundi et du français constitue un obstacle à l'enseignement-apprentissage du/en français, ils émettent le souhait d'enseigner en alternant les deux langues. L'alternance dont il est question ici n'est pas une alternance modérée mais celle qui risque d'inverser la tendance c'est-à-dire vouloir enseigner en kirundi toutes les matières y compris celles qui devraient l'être en français.

Un autre facteur qui est à la base de l'utilisation quasi-fréquente du kirundi à la place du français lors de l'enseignement des leçons de/en français est que les enseignants et les apprenants partagent la même langue maternelle, le kirundi. Dès lors, le français semble être oublié ou moins priorisé par ces interactants. Par ailleurs, les Burundais utilisent couramment leur langue commune dans la plupart de situations de la vie courante mais le français n'est pas couramment utilisé, avance Frey (1996 :14). De surcroît, une étude très récente qui a été réalisée par NDUWINGOMA et al. (2020 : 81) Révèle que dans certains cas, les enseignants utilisent le kirundi faute de pouvoir eux-mêmes s'exprimer et se faire comprendre en continu en français. Par ailleurs, le Curriculum de l'enseignement fondamental est clair quant à la transition linguistique entre le kirundi qui constitue la langue d'enseignement dans les deux premiers cycles du fondamental (sauf en Mathématiques) et le français qui prend le relais à partir de la 5ème année. En procédant ainsi, le Burundi s'inscrit dans la dynamique mondiale comme l'affirme l'UNESCO (2017 :267) dans ces termes :

« Les données disponibles indiquent que les politiques les plus efficaces en matière d'enseignement des langues sont celles qui préconisent d'utiliser la première langue de l'enfant ou celle parlée à la maison au cours des premières années d'école et d'introduire parallèlement une deuxième langue, d'abord comme matière puis comme langue d'enseignement. »

En définitive, le présent travail ne peut pas prétendre à l'exhaustivité, ce n'est qu'une brèche qui est ouverte aux autres recherches qui concernent le bilinguisme en milieu scolaire. D'autres recherches pourraient s'intéresser par exemple à l'analyse des contenus en adéquation avec le niveau de formation des enseignants ou aux compétences discursives des enseignants en lien avec la matière à enseigner.

Au demeurant, les recommandations suivantes sont formulées :

Au Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, nous suggérons de :

- créer une collaboration entre les enseignants du troisième cycle et ceux du quatrième cycle du fondamental pour qu'il y ait continuum et partage des connaissances ;
- organiser régulièrement des tests de connaissance linguistique lors des recrutements des enseignants ;
- organiser des séances de formation sur l'enseignement et la gestion du bilinguisme scolaire à l'endroit des enseignants en général et ceux des trois premiers cycles qui n'ont pas eu des cours de didactique des langues en général et celui du français en particulier.

Aux enseignants, nous leur proposons de :

- s'exprimer quotidiennement en français en vue d'améliorer l'expression ;
- organiser des activités ludiques telles que les pièces de théâtre auxquelles ils peuvent participer en tant qu'acteurs en vue d'améliorer leur expression et d'inciter les apprenants à la prise de parole.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDELJALIL, A. ET COSTE, D. (2015). « Les langues d'enseignement entre politiques officielles et stratégies des acteurs », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* https://doi.org/10.4000/ries.4487 consulté le 10 décembre 2022.

ASTOLFI, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF.

BEACCO, J.C & BYRAM., M. (2007). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'Education plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. En ligne : https://rm.coe.int/16802fc3ab

BIGIRIMANA, C. (2019). « Le français d'aujourd'hui, une langue aux multiples facettes », *in Synergie Portugal, N° 7, p. 37-56.*

BIGIRIMANA, J. B. (2009). « Le kirundi face aux langues «étrangères» sur la toile : Fracture numérique ou/et violation du droit linguistique? » *Direito, Línguae Cidadanía Global*, pp. 224–245.

BLANC M.-H.-A ET HAMERS, J.-F. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

BRU, M. & TALBOT, L. (2001). « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards » *dans les dossiers des sciences de l'Education.*

CALVET, L.J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde.* Paris: Pion.

CALVET, L-J (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures.

CALVET, L-J (2017). *La sociolinguistique*. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France. 9e édition mise à jour.

CASTELLOTI, V. (2001). « D'une langue à d'autres, pratiques et représentations ». Rouen : *Presses universitaires,* coll. Dyalang.

CAUSA, M. (2002). « L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère. » Bruxelles: *Peter Lang SA.*

CAZENAVE-PIARROT. A. (2012). « Le kiswahili au Burundi : un front pionnier linguistique. » http:/www.geographica.danslamarge.com/le-kiswahili-auburundi-un-front.html.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, strasbourg. www.coe.int/lang-CECR

COOK, V. (2001). "Using the First Language in the Classroom." *The Canadian Modern Language Review, pp. 402-423.*

CUQ J.P (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé international.

DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*, Paris : Hachette.

DOI : https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.4

DUCROT, O. et al. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Editions Seuil.

DUVERGER, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.

FREY, C. (1996). « Le français au Burundi : Lexicographie et culture ». *Actualités linguistiques francophones*, pp. 1-38.

GASPARD, C. (2019). « Étude qualitative et quantitative : définitions et différences. » https://www.scribbr.fr consulté le 15 février 2023

GROSJEAN, F. (1984) : « Le bilinguisme : vivre avec deux langues » dans *Tranel 7*, Université de Neuchâtel.

GROSJEAN, F., GOROUDEN, A&VIROLE, B. (Eds.) (2004). « Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. Le bilinguisme aujourd'hui et demain (p.15-41). » Paris : *Editions du NTNERHL*.

HAGÈGE, C. (2014). «La confrontation entre l'anglais et le français dans le monde contemporain (début du XXIe siècle)» dans *Colonisation, globalisation et vitalité du français*, Paris : Éditions Odile Jacob, p. 45-72. https://www.scribbr.fr consulté le 15 février 2023.

KADLEC, J. (2010). « Burundi, pays francophone? » *Etudes romanes de Brno, 1*, p.185-189.

LAROQUE, A. (2011). *Historiographie et enjeux de mémoires au Burundi. Thèse de doctorat.* Paris : Université Paris I Panthéon-Sorbonne. *Les dossiers des sciences l'éducation*, n° 5, p. 9-33.

LÜDI, G. & PY, B. (2003). *Etre bilingue*, (nouvelle édition), Bern : PETER LANG.

MAROTTE, E. (2008*).* L'analyse de l'expérience spatiale de l'enseignant dans la classe : une analyse anthropologique et phanéroscopique, Efficacité et Equité en Education, Rennes 2, France.

MAZUNYA, M. et HABONIMANA, A. (2010). « Les Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Burundi, Résumé institutionnel du rapport d'étude-pays, Bujumbura. »

MOORE, D. (1996). « Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Aile*, 7, p. 95-121.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.

N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines,* Paris : L'Harmattan.

NDIMURUKUNDO-KURURU, B. (2004). « Problématique de la législation linguistique au Burundi». Rapport du Colloque 'Diversité culturelle et développement durable. Leçons et perspectives', Ouagadougou, Burkina Faso, Tome I, p. 37-41.

NDUWINGOMA et al. (2020). « Évaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi. » https://apprenpre.auf.org/wp-content/uploads/2021/05/AAP1-05-Burundi-Rapport-final-de-recherche.pdf

NDUWINGOMA et al. (2022). « Représentations d'enseignants de la classe de 5ème année sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi. » *In Revue de l'Université du Burundi*.

NDUWINGOMA, P. (2019). *Les compétences communicatives en français au Burundi. L'exemple du cycle 4 des écoles fondamentales,* Editions Universitaires Européennes.

NTAHONKIRIYE, M. (1999). « Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi. » *In Revue québécoise de*

linguistique, accessible sur https://id.erudit.org/iderudit/603168ar consulté le 12 Août 2022 à 18 :46 minutes.

NTAHONKIRIYE, M. (2007). « Le français comme langue de l'élite au Burundi : un inconvénient plutôt qu'un avantage. » Université du Burundi, Bujumbura, Burundi. Consultable sur: http://afelsh.org/wp-content/uploads/2012/04/Ntahonkiriye-Melchior-MEF-Final.pdf

NTIRANYIBAGIRA, C. et al. (2023). « Le statut du français dans le système éducatif burundais. Analyse d'un facteur d'échec scolaire », dans *Revue interdisciplinaire en sciences de l'éducation (RISE)*, N° 1, p. 33-43.

OIF (2022). *La langue française dans le monde*. Paris: Gallimard.

PERENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.

POPLACK, S. (1988). « Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste. » *Langage et société*, n° 43, 1988. Conférences plénières du colloque de Nice : contacts de langues : quels modèles. p.23-48 ; doi : 10.3406/lsoc.1988.3000.

POTH, J. (1997). *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle*, CIPA.

REBOUL, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre* ? Paris : PUF.

République du Burundi : Décret N°100/167 du 12 juillet 2021 portant restructuration et fonctionnement de l'Académie Rundi.

République du Burundi : Décret N° 100/078 du 22 Mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale.

République du Burundi : Loi N°1/31 du 3 Novembre 2014 portant statut des langues au Burundi.

République du Burundi : Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2015). Curriculum de l'Enseignement Fondamental.

République du Burundi : Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers et de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation (2010) : Document de vision et d'orientation.

SIMBAGOYE, A & AÏSSATOU, S-B (1997). « Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : les cas du Burundi et de la Guinée », in *Revue des sciences de l'éducation*. https://id.erudit.org/iderudit/031956ar

SKUTNABB-KANGAS, T.& CUMMINS, J. (éds) (1988), *Minority Education, from shame to struggle*, Multilingual Matters, Clevedon.

TURNBULL, M. (2001). "There is a role for the L1 in second and foreign Language teaching, But…" *The Canadian Modern Language Review*, 57: 531-540.

UNESCO, (2017). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation. L'Education pour les peuples et la planète.* Paris, 1ère édition.

ANNEXES

Annexe 1 : Lettre adressée aux enseignants

MANIRAKIZA Innocent Bujumbura, le 7 février 2023

Université du Burundi et Ecole Normale Supérieure

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Master conjoint en Didactique du Français Langue Etrangère

Madame/Mademoiselle/Monsieur,

Le Présent questionnaire vous est destiné car j'estime que vous êtes mieux placé pour fournir les informations pertinentes qui me serviront dans le cadre de mon travail de fin d'études de Master en Didactique du Français Langue Etrangère. Ledit travail est intitulé : « Alternance codique dans les classes de 5ème année de l'école fondamentale de la DPE Mairie de Bujumbura. Outil d'aide ou obstacle à l'apprentissage du FLE ? »

Le présent travail a pour objectif de vérifier si l'alternance codique telle qu'elle est Pratiquée par les enseignants de la 5ème année fondamentale est un outil d'aide ou un obstacle à l'apprentissage du FLE. Cette étude permettra d'identifier les raisons qui sont à la base d'une alternance codique dans la classe ci-haut mentionnée et de Proposer quelques pistes de solution.

Je vous Prie de lire les questions et d'y répondre sans contrainte aucune. La meilleure réponse est celle que vous donnerez. Si vous trouvez que l'espace réservé aux réponses est insuffisant, veuillez répondre au verso.

Innocent MANIRAKIZA

Etudiant en Master

Annexe 2 : Grille d'observation des Pratiques de classe

	Ecole : Date : Discipline enseignée : Sujet de la leçon :
1. Approches méthodologiques utilisées lors de l'enseignement/apprentissage	
Méthode interactive Méthode interrogative Méthode expositive	
2. Annonce des objectifs de la leçon et l'entrée en la matière : 2.1. L'enseignant a-t-il annoncé les objectifs de la leçon avant de commencer ses enseignements ? 2.2. L'entrée en la matière a-t-elle été faite en français ? En kirundi ?	 Oui/non Réponse :
3. Contextualisation	Adéquate
	Inadéquate
	Exemples
4. Mélange des langues lors de l'enseignement	
L'enseignant mélange les langues lors de l'enseignement	Oui/non Exemples :
5. Prise de parole par les apprenants	Oui/ Non
A quel moment de la leçon les apprenants ont-ils Pris la parole ? Les apprenants n'ont pas Pris la parole en classe	- Pour répondre aux questions de l'enseignant - Pour lire le texte - Pour faire des travaux en groupes Illustrations :

6. Posture et attitudes de l'enseignant	
L'enseignant est attentif aux questions des élèves	Oui/non
L'enseignant aide les élèves en général et ceux qui sont en difficulté en particulier	Oui/non
L'enseignant sollicite la participation de ses élèves	Oui/non
7. Le discours de l'enseignant	
Le discours de l'enseignant contient-il des interférences linguistiques ? Lesquelles ?	-phonologiques -lexicales Illustrations :
L'enseignant a-t-il recours aux emprunts ?	Oui : Non : Si oui, exemples :
L'enseignant a recours aux alternances codiques	Oui : Non :
8. Nature des alternances codiques	
8.1.Alternances intraphrastiques	Illustrations :
8.2.Alternances interphrastiques	Illustrations :
8.3.Alternances extraphrastiques	Illustrations :
9. Causes du mélange des langues par l'enseignant	La langue d'enseignement est maîtrisée par l'enseignant Oui/Non Illustrations L'enseignant mélange les langues pour dissimuler ses faiblesses en français Illustrations : La langue cible n'est pas maîtrisée par les apprenants Illustrations :

Annexe 3 : Questionnaire d'enquête

I. Identification du répondant :

1. Sexe : Masculin □ Féminin □

2. Tranche d'âge: entre 20 et 24 ans□ entre 25 et 35ans□ entre 36 et plus□

3. Diplôme:

4. Quelle est votre langue maternelle ?

Kirundi□ Français□ Anglais□ Kiswahili□ Autres (à Préciser)……

5. Quelles sont les langues que vous parlez ?.....

6. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Moins de 5ans□ 5 – 9ans□ 10 – 14ans□ 15 – 19ans□ 20ans et plus□

II. Langue(s) de Prédilection des enseignants

7. Dans quelle(s) langue(s) communiquez-vous souvent ?

Réponse……

8. Classez par ordre de Préférence les langues que vous parlez.

1…… 2…… 3…… 4……..

9. Classez par ordre de Préférence les langues que vous aimeriez parler.

1……. 2…… 3……. 4……..

10. S'agissant de la langue française, est-ce qu'elle est Présente dans vos conversations quotidiennes ?

Oui□ Non□ Pourquoi ?.....

11. Avec quel interlocuteur communiquez-vous souvent en français ?

……

……..

11. Comment estimez-vous votre niveau en français tant à l'expression orale qu'écrite ? Justifiez.

Très bien□ Bien□ un peu□ moyennement bien □

12. Que représente pour vous le français ?

- Langue de Prestige D'accord□ Pas d'accord □
- Simple langue étrangère D'accord□ Pas d'accord □
- Langue d'administration D'accord□ Pas d'accord□
- Langue inutile D'accord□ Pas d'accord□
- Langue de Profession seulement D'accord□ Pas d'accord□

13. Selon vous, le français est une langue :

Facile à apprendre D'accord□ Pas d'accord □

Facile à enseigner D'accord□ Pas d'accord □

III. Alternance codique dans les Pratiques enseignantes

14. Lorsque vous enseignez le/en français, vous arrive-t-il de mélanger les langues ?

Oui□ Non□

Si oui, lesquelles ? Kirundi et français □ kiswahili et Anglais □ kirundi et kiswahili□ les quatre langues□ Autres (à Préciser)….....

Si non, pourquoi ?.....

15. A quelle fréquence vous servez-vous d'une autre langue lors de l'enseignement du/en français ?

Très souvent□ Souvent□ parfois□ rarement□ jamais□

IV. Causes de l'alternance codique

16. Pensez-vous avoir besoin d'une formation de renforcement des capacités en français ?

Oui□ Non□

Si oui, pourquoi ?.....

Si non, pourquoi ?.....

17. Comment trouvez-vous la réaction de vos apprenants lorsque vous intervenez en langue maternelle lors d'une leçon de/en français ?

Très motivés □ motivés □ indifférents□ plutôt ennuyeux□

18. La langue maternelle est-elle pour vous une occasion d'expliquer davantage la leçon ou de contrôler la compréhension des apprenants ?

……

……

……

18. Vous intervenez en Kirundi, lors des leçons de/en français, pour :

Donner des instructions Oui□ Non□ transmettre le message Oui□ Non□ clarifier un contenu qui semble incompréhensible Oui□ Non□ autres (à Préciser)…….

19. Dans quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous enseigner pour maximiser la compréhension de la matière par vos apprenants ?

Kirundi uniquement□ en alternant le kirundi et le français □ en kiswahili□ en anglais □ Autres (à Préciser)……..

V. Avantages et inconvénients de l'alternance codique

20. D'après vous, quand est-ce que l'alternance du kirundi et du français lors de l'enseignement du/en français pourrait-elle être comprise comme une stratégie qui vise la compréhension des élèves ?

……

……

……

21. Quand est-ce que le recours fréquent à la langue maternelle par l'enseignant lors de l'enseignement du/en français peut-il être perçu comme un obstacle à l'enseignement/apprentissage du FLE ?

……

……

……

VI. Avenir du français au Burundi

22. Quel est, d'après vous, l'avenir du français au Burundi ?

Meilleur□ douteux□ pire □ très incertain □