



L'enseignement des langues dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux, défis et perspectives

Etienne Barahindukaⁱ et Rémy Nsengiyumvaⁱⁱ

ⁱCentre de Recherche et d'Études en Lettres et Sciences Sociales (CRELS)

ⁱⁱCentre de Recherche et d'Études en Lettres et Sciences Sociales (CRELS)

Reçu : 30 décembre 2023 / Accepté : 19 avril 2024 / Publié en ligne : 7 juillet 2024

Iga, ENS-Burundi, 2024

Résumé :

Cette étude s'intéresse à l'enseignement des langues dans les trois premiers cycles de l'École fondamentale au Burundi. Les données ont été collectées au moyen d'un entretien semi-directif auprès de 5 enseignantes des disciplines linguistiques à l'école fondamentale de Kinanira pour une étude de cas de la 2^{ème} à la 5^{ème} année primaire. Les résultats montrent que les ressources humaines et matérielles sont limitées en ce qui concerne l'enseignement des langues dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi. Il s'agit notamment de l'insuffisance des manuels des enseignantes et des élèves, la non-maîtrise des langues enseignées, les classes pléthoriques dans les écoles fondamentales. Les enseignantes précisent que la formation continue est d'une grande nécessité pour outiller les formateurs des écoles fondamentales du pays. Des matériels didactiques s'avèrent nécessaires pour le bon déroulement des activités enseignantes en langues. De plus, les responsables de l'éducation pourraient encourager un enseignement échelonné des langues à l'école fondamentale pour faciliter la maîtrise de la langue maternelle et des langues étrangères.

Mots clés : enseignement des langues, école fondamentale, Burundi, défis, perspectives

Language teaching in the first three cycles of basic school in Burundi : current situation, challenges and perspectives

Abstract :

This study focuses on language teaching in the first three cycles of basic school in Burundi. The data were collected through a semi-structured interview with 5 teachers of linguistic disciplines at the Kinanira primary school for a case study from the 2nd to the 5th year of primary school. The results

show that human and material resources are limited with regard to language teaching in the first three cycles of basic school in Burundi. These include the insufficiency of teachers' and students' manuals, lack of mastery of the languages taught, and overcrowded classes in basic schools. The teachers specify that continuing training is extremely necessary to equip trainers in the country's basic schools. Teaching materials are necessary for the smooth running of language teaching activities. Additionally, education officials could encourage staggered language teaching in primary school to facilitate mastery of the mother tongue and foreign languages.

Keywords : language teaching, basic school, Burundi, challenges, perspectives

Introduction

Dès l'introduction de l'école au Burundi, le français a été privilégié comme à la fois la langue enseignée et d'enseignement (Rurihose, 2001). Ce n'est qu'à partir de l'année scolaire 1973-1974 que la finalité des politiques linguistiques a accordé plus de place à la langue maternelle (Simbagoye & Sow-Barry, 1997). En 1989, le kirundi était la langue d'enseignement jusqu'en quatrième année primaire. Le français était la langue enseignée et d'enseignement en cinquième et sixième années de l'école primaire (Barahinduka, 2006). Cependant, les six premières années de la réforme ont montré que le niveau des élèves en français était très bas à la fin de l'école primaire (Maurer, 2010). Ainsi, à partir de 1989, le français a été réintroduit en première année comme langue enseignée, et cette situation a duré jusqu'en 2006 (Mazunya & Varly, 2011). A partir de cette date, la politique linguistique du Burundi a opté pour l'introduction, dès la première année de l'école fondamentale, de quatre langues à savoir: le kirundi, le français, le

kiswahili et l'anglais (Mazunya & Habonimana, 2010).

L'introduction de plusieurs langues a été motivée par l'adhésion du Burundi à la Communauté des pays de l'Afrique de l'Est (Bigirimana, Ntiranyibagira & Nduwingoma, 2020). Cependant, les syndicats, les enseignants et les parents se questionnent sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de ces quatre langues au début de la scolarité (Nduwingoma, Ntiranyibagira, Mbonyingo & Nshimirimana, 2021). Au cours l'année scolaire 2019-2020, l'enseignement échelonné de ces langues à l'école fondamentale¹ a été prescrite (République du Burundi, 2019).

Ce changement d'enseignement des langues est intervenu sans qu'aucune étude scientifique soit menée pour évaluer la réforme précédente. L'objectif général de la recherche est de questionner l'enseignement/apprentissage des langues aux trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi.

1. Cadre théorique

A travers cette section, nous revenons sur des écrits et des recherches portant sur l'enseignement/apprentissage des langues, en mettant l'accent sur l'enseignement de la lecture, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison.

1.1. Enseignement de la lecture

Dès le début de la scolarité, l'enfant prend possession de l'instrument sans lequel il ne pourrait acquérir aucune autre connaissance scolaire : il apprend à lire. Il n'apprend rien volontiers, s'il ne sait pas lire aisément. Il faut donc lui donner le plus vite possible l'habitude de lire sans effort, à travers l'enseignement de la lecture à l'école (Macaire et Raymond, 1964).

L'article de Goigoux (2004) porte sur les méthodes et les pratiques d'enseignement de la lecture. Six ensembles de méthodologies d'enseignement de la lecture sont indiqués : syllabique, mixte, phonétique, interactive, naturelle (globale) et idéo-visuelle. La méthode syllabique est une méthode d'apprentissage de la lecture consistant à identifier les lettres présentes dans un mot, afin de pouvoir les combiner en syllabes pour arriver à la formation d'un mot (Goigoux, 1992). La méthode mixte, est une méthode d'apprentissage de la lecture dans

laquelle les mots appris par l'analytique sont utilisés pour découvrir les syllabes et sonorités, permettant ainsi le déchiffrement de nouveaux mots (Germain, 2013). La méthode dite phonique se concentre sur l'apprentissage des phonèmes (Maubois, 2019). La lecture interactive est une méthode pédagogique, grâce à laquelle la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation sont améliorées. Le texte est lu à voix haute par l'enseignant, qui ponctue sa lecture de pauses ou de questions aux enfants. La méthode globale est une méthode d'apprentissage de la lecture consistant à enseigner la lecture des mots sans passer par l'apprentissage automatisé et oral des lettres et des syllabes (Chartier & Hébrard, 2006). La méthode idéo-visuelle repose sur la reconnaissance des mots et des phrases (Barret-De Miniac, 1994).

1.2. Enseignement de la grammaire

La grammaire fait comprendre l'orthographe des mots et permet d'apprendre à parler et à écrire correctement. Si les élèves ne savent pas la grammaire, ils ne comprendront jamais pourquoi telle phrase est incorrecte et comment la corriger ; d'où l'enseignement de la grammaire revêt une importance capitale dans l'apprentissage de la langue (Macaire & Raymond, 1964).

L'article de Fougerouse (2001) porte sur l'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. Sa recherche s'oriente dans deux directions : les démarches suivies pour la présentation de la grammaire en classe et le matériel privilégié pour son enseignement. En ce qui concerne la présentation de la grammaire en classe, l'enseignant recourt à la grammaire implicite, explicite, déductive ou inductive (Manesse, 2008). La grammaire implicite, c'est l'enseignement de la grammaire qui a pour but de faire acquérir aux apprenants l'emploi de la langue cible sans avoir recours aux explications grammaticales et aux connaissances théoriques. La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par l'enseignant, suivi d'applications conscientes par les élèves. La grammaire déductive est un enseignement qui va des règles aux exemples avec des exercices d'application correspondant à la règle enseignée. Pour la grammaire inductive, la règle est induite à partir d'une série de phrases choisies.

Les quelques ouvrages de grammaire qui pourraient être utiles dans l'approfondissement de cette notion sont : la grammaire progressive du français, des niveaux débutant (Grégoire & Kostucki, 2015), intermédiaire (Grégoire & Thiévenaz, 2013) et avancé (Boularès & Frérot, 2013), puis la série de la grammaire des premiers temps (Abry & Chalaron, 2015).

¹ Introduite au Burundi avec la réforme de 2013, l'école fondamentale, de 9 ans, est constituée de l'ancienne école primaire de 6 ans prolongée de trois années.

1.3. Enseignement de l'orthographe

Bien orthographier un texte, c'est bien le comprendre. Pour écrire sans faute, l'enseignement de l'orthographe vise à mobiliser un ensemble multiple et complexe de connaissances, juger une situation, découvrir la règle à appliquer et l'appliquer correctement (Macaire & Raymond, 1964). L'article de Moreau, Dumais, Nolin, Villeneuve-Lapointe et Stanké (2014) porte sur l'enseignement de l'orthographe lexicale et l'apprentissage sans erreurs. L'enseignement de l'orthographe fait recours aux activités de structuration de l'écrit ainsi qu'au rôle et à la place de l'erreur dans l'apprentissage du savoir orthographique par la remédiation de ces erreurs.

En ce qui concerne les activités de structuration de l'écrit, l'enseignant, dans sa classe, développe trois procédures orthographiques suivantes : l'utilisation d'un stock de mots mémorisés, la reconstruction de mots par analyse phonologique et analogique ainsi que le traitement morpho-syntaxique de l'écrit (Brissaud, 2011). L'utilisation d'un stock de mots mémorisés permet une écriture automatisée, semblable à celle utilisée couramment par l'adulte scripteur, qui ne se pose pas à chaque mot la question de son orthographe. L'analyse phonologique (par phonèmes) et analogique (décomposition et recombinaison de syllabes) est la seconde procédure devant accompagner les activités de lecture-écriture. Le traitement morpho-syntaxique de l'écrit ne peut être repoussé à plus tard (Crinon, Ferone & Font, 2021). La maîtrise orthographique ne peut se passer d'intégrer les formes conventionnelles de l'écrit comme les lettres étymologiques, les marqueurs grammaticaux, la ponctuation, qui font partie du code et qui, à ce titre, doivent être intégrées très tôt aux conduites orthographiques.

1.4. Enseignement du vocabulaire

Quiconque apprend une langue doit étudier un grand nombre de mots et en connaître la signification exacte pour être en mesure de les employer. En plus de l'acquisition des mots nouveaux, l'enseignement du vocabulaire a pour but de préciser le sens et l'emploi des mots déjà connus. C'est un enrichissement en profondeur qu'il doit viser en étudiant le sens des mots d'après leur contexte, car un mot isolé est un mot « mort ». Toutefois, une étude systématique du vocabulaire reste nécessaire. Des textes, même judicieusement choisis, n'atteignent pas tout le vocabulaire. Le but et la fin pratique de l'enseignement du vocabulaire est de préparer l'exercice de la rédaction en fournissant à l'apprenant des moyens d'expression (Macaire & Raymond, 1964).

L'enseignement du vocabulaire fait recours aux procédés intuitifs directs, indirects et mentaux (Le, 2013). En faisant recours aux procédés intuitifs directs, l'enseignant accomplit une action ou montre un objet en proposant simultanément un énoncé. En ce qui concerne les procédés intuitifs indirects, l'enseignant utilise des tableaux et des images fabriquées ou authentiques pour expliquer des termes difficiles ou abstraits. Pour ce qui est des procédés intuitifs mentaux, l'enseignant a recours à l'évocation mentale, qui repose sur le principe d'association d'idées, en simulant l'action concernée.

1.5. Enseignement de la conjugaison

Deux principes essentiels importent quand il s'agit de rédiger : avoir quelque chose à dire et savoir le dire correctement. Tous les exercices de langue : la lecture, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison, etc., constituent un entraînement éloigné, indirect, mais certain, au travail de la rédaction, pour pouvoir tenir son rang, si humble soit-il, dans la société (Macaire & Raymond, 1964).

Lors de l'enseignement de la conjugaison, l'enseignant se focalise sur l'ensemble des formes que peut prendre un verbe selon son mode (indicatif, subjonctif, etc.) – temps (présent, passé, futur, etc.) et la personne grammaticale qui conditionne l'accord du verbe (de la 1^{ère} à la 6^{ème}) (Chartrand, Aubin, Blain & Simard, 2010). La conjugaison est l'ensemble ordonné des formes que le verbe peut prendre en fonction du mode, du temps, de l'aspect et de la personne, en tenant compte des six personnes (trois personnes du singulier et leur équivalent au pluriel) et les temps simples et composés.

2. Cadre méthodologique

Le public cible est constitué par les enseignants des langues (kirundi, français, anglais et kiswahili) aux trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi (de la première à la sixième année). Nous avons opté pour une étude de cas approfondie d'une école de la commune Muha. Nous admettons que cette étude peut comporter des limites, notamment sur le plan de la représentativité, mais aussi des forces indéniables (Gauthier, 2004, p. 172) : « l'étude de cas aide à la compréhension des phénomènes sociaux qui nous entourent, soit en apportant des repères pour comprendre la réalité, soit en préparant le terrain des études causales menées auprès d'échantillons représentatifs ».

Les cinq enseignantes interrogées ont été choisies par échantillonnage à portée de main (Myers & Hansen, 2003, p. 99) qui s'« obtient en se servant de tout groupe d'individus qui peut convenir [...]

(appelé aussi échantillonnage accidentel!) ». Etant donné que l'enseignante de la première année n'était pas disponible lors de notre enquête, cinq enseignantes (de la 2^{ème} à la sixième) ont été désignées par la Directrice de l'école et ont répondu au guide d'entretien. Leurs déclarations ont été collectées à l'aide d'un appareil enregistreur. Après la retranscription des réponses au guide d'entretien semi directif, question par question et enseignante par enseignante, les données ont été analysées en fonction des questions de recherche. Pour trouver une réponse à ces questions de recherche, une approche qualitative a été utilisée. Les enseignantes ont été numérotées de 1 à 5, de la 2^{ème} à la 6^{ème} année, c'est-à-dire, de (e1) à (e6).

3. Principaux des résultats

Les résultats présentés dans le cadre de cette recherche portent sur cinq thèmes : la formation initiale et continue des enseignantes ; les matériels didactiques ; l'enseignement/apprentissage des langues ; l'évaluation des leçons de langues et les difficultés de l'enseignement et de l'évaluation des langues.

3.1. Formation initiale et continue des enseignantes

Au cours de leur formation initiale, les cinq enseignantes affirment avoir étudié les matières qu'elles enseignent en langues, à l'exception du kiswahili et de l'anglais, comme le déclare l'enseignante numéro 3 : « à l'Ecole Moyenne Pédagogique pas d'anglais parce que tu es concentrée à être soit formée et à former » (e3). Au cours de leur formation initiale, les enseignantes affirment avoir appris la méthodologie d'enseignement du kirundi et du français.

Au cours de la formation continue, les enseignantes déclarent avoir bénéficié des formations en langues lors des leçons modèles données à l'occasion des journées pédagogiques organisées à l'école, une fois par mois, de 8 à 12 heures. La formation continue a permis aux enseignantes de s'enrichir au niveau de la méthodologie d'enseignement, de la résolution des problèmes, de la prononciation des termes donnés dans les fichiers et au niveau de l'échange sur les conditions d'enseignement/apprentissage.

3.2. Matériels didactiques

L'école faisant objet de notre recherche dispose de manuels de l'enseignant, de la 2^{ème} à la 4^{ème} année. En 5^{ème}, aucun fichier du maître n'existe. En 6^{ème} année, seuls les manuels en kirundi et en français existent. Il importe de signaler en passant que les fichiers du maître disponibles sont partagés entre les enseignantes des classes parallèles. Ainsi, l'enseignante numéro 1 déclare ce qui suit : « Nous

ne disposons pas tous les manuels de l'enseignant, turazisangira » (e1).

Les manuels de l'élève existent de la 2^{ème} à la 4^{ème} année. En 5^{ème} année, seul le manuel en kirundi existe. En 6^{ème} année, les élèves se débrouillent pour trouver les manuels en kirundi et en français. Les manuels des élèves sont en nombre insuffisant : un livre est partagé par 3 élèves en kirundi et en français, 4 ou 5 élèves en kiswahili et en anglais. Ainsi, l'enseignante numéro 2 déclare ce qui suit : « Un manuel en kirundi et en français est partagé par trois élèves ; un manuel en kiswahili et en anglais est partagé par quatre élèves » (e2).

De la 2^{ème} à la 4^{ème} année, les enseignantes n'ont pas recours à d'autres documents pour préparer leurs leçons. En 5^{ème} année, sauf en kirundi où il y a le livre du maître et ceux des élèves, en français, en kiswahili et en anglais, les enseignantes sont obligées de se débrouiller notamment en se prêtant mutuellement ceux qui existent. L'enseignante numéro 4 déclare ce qui suit : « En cinquième année, sauf en kirundi où il y a le livre du maître et le livre des élèves, pour le français, le kiswahili et l'anglais, l'enseignante est obligée de se débrouiller » (e4).

3.3. Les conditions d'enseignement/apprentissage des langues

Les pratiques d'enseignement des langues dépendent de plusieurs facteurs. Les tâches proposées aux élèves varient en fonction de la discipline, de la séance (ou la période) et du niveau d'étude de la classe. Les critères de choix d'une tâche sont aussi en fonction de la langue, de la leçon et des étapes à suivre.

A la question de savoir si les enseignantes préfèrent faire travailler les élèves en groupe ou individuellement, nous constatons que le travail en groupe n'est pas préféré par les cinq enseignantes car, selon elles, seul l'élève fort, travaille pour les autres membres du groupe, et que ce travail favorise le bavardage. Elles mentionnent aussi que le nombre trop élevé d'élèves par classe ne favorise pas la correction des travaux effectués par chaque élève, individuellement. L'enseignante numéro 3 regrette ainsi que le nombre élevé d'élèves handicape la correction des travaux effectués par chaque élève, en ces termes : « En groupe, un élève risque de travailler seul. Je préfère alors le travail individuel pour corriger son travail. Seulement, nous avons beaucoup d'élèves, ce qui handicape la correction de chaque élève » (e3).

Les enseignantes des cours de langues suscitent les interactions entre l'enseignante et les élèves en respectant la méthodologie de chaque discipline et de chaque leçon. Quant aux stratégies utilisées pour stimuler les interactions entre les élèves, trois

enseignantes disent faire recours aux travaux en groupes en fonction de la leçon. Pour l'enseignante numéro 5, il n'y a pas de stratégies pour susciter les interactions entre les élèves à cause de l'absence de travaux en groupe, en ces termes : « pas de stratégies pour susciter les interactions entre les élèves à cause de l'absence de travaux en groupe » (e5). Ceci montre qu'il y a des classes où il y a des travaux en groupes et d'autres où il n'y a pas de travaux en groupes pour susciter les interactions entre les élèves.

Les enseignantes disent donner des devoirs à domicile en kirundi et en français pour être aidés par les membres de la famille. Ils disent ne donner aucune tâche en dehors de la classe en kiswahili et en anglais parce de la 2^{ème} à la 4^{ème} année, les enseignements/apprentissages se déroulent oralement. De la 5^{ème} à la 6^{ème} année, les enseignantes donnent des devoirs à domicile dans toutes les quatre disciplines littéraires enseignées.

A la question de savoir si les élèves sont motivés pour apprendre les langues, les enseignantes disent que les élèves sont motivés pour apprendre les langues parce qu'ils avancent de classe et acquièrent des connaissances utiles dans la vie. Par exemple, l'enseignante numéro 3 affirme ceci : « oui, pour avoir les points et pour plus de connaissances à utiliser dans la vie » (e3). Les enseignantes déclarent que les élèves sont motivés pour apprendre les langues en se basant sur leur participation massive aux cours et à leurs réussites. Elles déclarent que les élèves sont motivés pour apprendre les langues en anglais et en kiswahili parce que c'est facile étant donné que c'est la répétition. De plus, en kirundi, ils sont motivés par le cours au niveau de l'expression. Par contre, l'enseignante numéro 5 ajoute qu'ils ne sont pas motivés en français de la 6^{ème} année à cause de sa difficulté, dans ces termes : « C'est facile en anglais et en kiswahili parce qu'ils répètent seulement. En kirundi ils sont motivés par le cours au niveau de l'expression. Par contre, ils ne sont pas motivés parce qu'ils ont des difficultés à maîtriser le français en 6^{ème} année » (e5). Ceci nous montre que les élèves sont motivés pour apprendre les langues à cause de leur facilité, excepté le français de la 6^{ème} année.

3.4. Évaluation des leçons de langues

Les enseignantes interviewées disent évaluer les élèves en langues sous diverses formes : des devoirs à domicile, des travaux dirigés en classe, des interrogations, des tests de direction, ou communaux ainsi que des examens en fin de trimestre ou d'année. L'enseignante numéro 5 déclare ce qui suit : « Les devoirs dirigés en classe, les interrogations, les tests de direction (inter-

écoles), les examens, les devoirs à domicile, etc. » (e5).

Les types d'erreurs les plus fréquentes commises par les élèves sont spécifiques à chaque langue. L'enseignante numéro 1 déclare ce qui suit : « En français : erreur du pluriel. Par exemple : une tomate. Il écrit « des tomate » sans « s ». [...] Mais, il ya une mauvaise prononciation des mots en kiswahili et en anglais que l'enseignante corrige par une lecture expressive et la répétition par les élèves ».

En anglais et en kiswahili, les élèves prononcent mal les mots, mélangent les deux langues au niveau des chiffres et écrivent mal des mots et des nombres en 5^{ème} et en 6^{ème} années. Rappelons que, de la 2^{ème} à la 4^{ème} année, les élèves n'apprennent qu'oralement l'anglais et le kiswahili.

3.5. Défis dans l'enseignement et dans l'évaluation des cours de langues

Dans l'enseignement des langues, les difficultés vécues par les enseignantes sont notamment l'insuffisance des manuels, la faible formation des enseignantes, les classes pléthoriques, etc. L'enseignante numéro 5 dit ceci : « Manque des manuels de l'enseignant pour se documenter. En plus, le nombre élevé des élèves freine la transmission des leçons » (e5).

En ce qui concerne l'évaluation des cours de langues, les enseignantes signalent donner un nombre réduit des travaux d'évaluation étant donné le nombre élevé des élèves par classe. L'enseignante numéro 1 déclare que : « En kiswahili et en anglais : l'examen oral est très fatigant pour l'enseignante car beaucoup d'élèves par classe » (e1).

3.6. Perspectives pour améliorer l'enseignement des langues

Les enseignantes sont préoccupées par les lacunes des élèves en langues et font certaines suggestions. Pour remédier aux lacunes linguistiques, elles proposent une révision de l'organisation de leurs enseignements : au moins 3 séances en français et en kirundi (2 pour l'enseignement et une pour les exercices et les devoirs de fixation des apprentissages). L'enseignante numéro 1 suggère ceci : « Au moins 3 séances en Français et en Kirundi, 2 pour l'enseignement et 1 pour les exercices et les devoirs pour la fixation des apprentissages » (e1). Elles demandent des fichiers du maître en nombre suffisant pour chaque discipline et la réduction des effectifs des élèves par classe de 30 à 50 élèves au maximum, la disponibilisation des manuels des élèves en nombre suffisant et l'installation des cantines scolaires pour nourrir les élèves à l'école, etc. L'enseignante

numéro 3 propose ce qui suit « Twogira effectifs de 30 à 50 élèves au maximum. Guha abanyeshure ibikoreho bikwiye. Kubagaburira (comme à Kabezi, Nyamugari, Ruziba, où il ya des cantines scolaires) » (e3).

De plus, les enseignantes proposent d'arrêter de dispenser le kiswahili et l'anglais dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale pour que l'élève maîtrise d'abord le kirundi et le français. Dans le cas contraire, elles proposent l'instauration des formations diplômantes en faveur des enseignants pendant les vacances. L'enseignante numéro 4 recommande ceci : « Je propose le retour à l'ancien système dans l'enseignement des langues. Si c'est maintenu, il faut recycler les enseignants et faire beaucoup de formations diplômantes pendant les vacances » (e4).

Conclusion

Les résultats de la présente recherche nous permettent d'affirmer que notre objectif général a été atteint lequel cherchait à analyser l'enseignement/apprentissage des langues aux trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi, en ce qui concerne l'état des lieux, les défis et les perspectives qui sont proposées. Les déclarations des enseignantes montrent en premier lieu que la majorité des enseignants ont le niveau requis pour enseigner à l'école fondamentale mais ne sont pas compétents pour enseigner à la fois les quatre langues à la fois, ce qui nécessite une formation continue en didactique des langues. En deuxième lieu, les manuels d'élève sont en nombre insuffisant en 5^{ème} et 6^{ème} année. Troisièmement, les travaux en groupes ne sont pas organisés systématiquement pour susciter les interactions entre les élèves. Quatrièmement, en plus des difficultés liées à la formation des enseignants et au nombre réduit des guides de l'enseignant ainsi que des manuels des élèves insuffisants, le nombre élevé d'élèves par classe ne facilite pas la correction des travaux effectués par chaque élève. Cinquièmement, des suggestions sont proposées pour améliorer l'enseignement des langues.

Nos résultats de recherche s'inscrivent dans la littérature rapportée précédemment dans le cadre théorique qui montre les approches méthodologiques utilisées pour enseigner les langues à travers la lecture, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison. Une autre recherche, pour analyser si ce que les enseignantes déclarent le font réellement en classe, est souhaitable.

Enfin, les résultats de notre recherche ouvrent de nouvelles perspectives, compte tenu de l'état des lieux et défis : la nécessité des formations des

enseignants, la disponibilisation d'un nombre suffisant des guides de l'enseignant ainsi que les manuels des élèves et l'échelonnement des langues enseignées. En effet, malgré le pas déjà franchi avec l'introduction de l'enseignement des langues au Burundi, des efforts sont encore souhaités pour améliorer la qualité de cet enseignement/apprentissage.

La présente contribution révèle qu'il y a moyen d'agir sur la formation initiale et continue des enseignants et sur la disponibilisation des manuels d'enseignants et les livres des élèves en nombre suffisant pour donner une formation de qualité en langues à l'école fondamentale du Burundi. De plus, il y a moyen de s'inspirer de l'expérience antérieure au Burundi, au niveau de la formation des enseignants de langues par des directeurs d'écoles, des inspecteurs et lors des séminaires organisés pendant les vacances et des journées pédagogiques par des collègues enseignants désignés pour donner des leçons modèles.

Si les enseignants concernés proposent l'instauration des formations diplômantes en faveur des enseignants, il faut entendre cette proposition en faveur de la qualité des enseignements des langues. Relativement à l'enseignement des langues, les enseignants praticiens vivent des difficultés qui méritent d'être prises en compte dans la nouvelle prescription institutionnelle en matière d'enseignement des langues au Burundi.

Le cadre d'orientation curriculaire du Burundi (République du Burundi, 2017) donne une orientation de l'enseignement des langues. Il propose que deux langues - le français et le kirundi-, soit enseignées en première année et deuxième année de l'école fondamentale ; trois langues- français, kirundi et anglais- en troisième et quatrième année et quatre langues- français, kirundi, anglais et kiswahili- en cinquième et sixième année, donc au troisième cycle de l'école fondamentale. Si les langues enseignées doivent évoluer avec les années, une évolution des langues d'enseignement est aussi prévue avec une transition souple et en douceur vers le changement de langue d'enseignement : le kirundi, langue maternelle jusqu'en troisième année de l'école fondamentale, le kirundi et le français en quatrième année pour basculer complètement au français comme langue d'enseignement en 5 et 6^{ème} année. L'anglais devra être la langue enseignée depuis la troisième année de l'école fondamentale jusqu'à l'enseignement post fondamental avant de devenir une langue d'enseignement depuis la première année du baccalauréat. Une autre étude beaucoup plus fouillée avec un échantillon conséquent est nécessaire pour bien justifier un échelonnement éventuel de l'enseignement des langues au Burundi.

Références bibliographiques

- Abry, D. et Chalaron, M.L. 2015. *La grammaire des premiers temps. B1-B2*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Barahinduka, E. 2006. *Les déterminants de la réussite scolaire. Le cas du concours national à la fin de la scolarité primaire au Burundi*. Mémoire de master en sciences de l'éducation. Université Cheikh Anta Diop de Dakar : Dakar.
- Barret-De Miniac, C. 1994. *Lire et écrire à l'école primaire*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Bigirimana, C., Ntiranyibagira, C. et Nduwingoma, P. 2020. La crise socio-politique et l'enseignement du français au Burundi. *Revue de l'Université du Burundi*, 17, 25-44.
- Brissaud, C. 2011. Didactique de l'orthographe : avancées ou pertinents ? *Pratiques*, 150, 207-226.
- Boularès, M. et Frérot, J.L. 2013. *Grammaire progressive du français. Niveau avancé avec 400 exercices*. Paris : CLE International.
- Chartier, A.M. et Hébrard, J. 2006. Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le Français aujourd'hui*, 153(2), 113-123.
- Chartrand, S.G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. 2010. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2^{ème} édition). Montréal : Chenelière Education.
- Crinon, J., Ferone, G. et Font, H. 2021. Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3. *Glottopol*, 35, 132-143.
- Gauthier, B. 2004. Recherche sociale. *De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Germain, D. 2013. *L'influence de l'apprentissage d'une méthode de lecture particulière sur les compétences de compréhension des élèves de CP*. Mémoire de master en métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Université d'Orléans. Orléans, France.
- Goigoux, R. 1992. Compétences de lecture : quelques aspects de débats en psychologie cognitive. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 5, 63-86.
- Goigoux, R. 2004. Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 37-56.
- Grégoire, M. et Kotstucki, A. 2015. *Grammaire progressive du français. Niveau débutant complet avec 200 exercices*. Paris : CLE International.
- Grégoire, M. et Thiévenaz, O. 2013. *Grammaire progressive du français. Niveau intermédiaire avec 680 exercices* (3^{ème} édition). Paris : CLE International.
- Fourgerouse, M.C. 2001. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 122(2), 165-178.
- Le, T.H. 2013. Les pratiques d'enseignement du vocabulaire des langues secondes. *Québec français*, 168, 68-69.
- Macaire, F. et Raymond, P. 1964. *Notre beau métier. Manuel de pédagogie appliquée*. Paris : Editions Saint-Paul.
- Manesse, D. 2008. Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant. *Le français aujourd'hui*, 162(3), 103-112.
- Mazunya, M. et Habonimana, A. 2010. *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne: cas du Burundi*. Bujumbura : Agence Universitaire de la Francophonie.
- Mazunya, M. et Varly, P. 2011. *Evaluation des compétences fondamentales en lecture au Burundi*. Bujumbura : Projet d'Appui à la Reconstruction du Système Educatif Burundais.
- Maubois, N. 2019. *Les effets de la méthode des alphas sur l'apprentissage de la lecture au CP*. Mémoire de master en métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Université d'Orléans : Orléans.
- Maurer, B. 2010. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Rapport général*. Paris : Agence Universitaire de la Francophonie.
- Myers, A. et Hansen, C.H. 2003. *Psychologie expérimentale*. Bruxelles : De Boeck.
- Moreau, A.C., Dumais, C., Nolin, R., Villeneuve-Lapointe, M. et Stanké, B. 2014. Enseigner l'orthographe lexicale et l'apprentissage sans erreur : expérience pilote d'un modèle d'enseignement en classe ordinaire du primaire par un enseignant expert. *Mélanges CRAPEL*, 39, 8-32.

Nduwingoma, P., Ntiranyibagira, C., Mbonyingo, A. et Nshimirimana, E. 2021. *Enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi*. Bujumbura : Université du Burundi.

République du Burundi 2017. *Le Cadre d'Orientation Curriculaire du système éducatif burundais*. Bujumbura.

République du Burundi. 2019. *Décret n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale*. Bujumbura.

Rurihose, F. 2001. *Système éducatif burundais : crise, tâtonnements et incohérences*. Bujumbura : Observatoire de l'Action Gouvernementale.

Simbagoye, A. et Sow-Barry, A. 1997. Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : les cas du Burundi et de la Guinée. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 665-682.

La responsabilité rédactionnelle de chacun des auteurs

Etienne Barahinduka a choisi le thème, a effectué la recherche documentaire, a rédigé le cadre théorique, a élaboré le guide d'entretien, a effectué le travail de collecte des données de terrain, a rédigé la méthodologie, l'introduction, la conclusion et le résumé et a intégré les observations des trois évaluateurs et les améliorations proposées par le comité de rédaction de la revue Iga.

Rémy Nsengiyumva a rédigé la partie des principaux résultats. Il a aussi procédé à la lecture de l'article pour corriger les fautes d'orthographe

ⁱ **Etienne Barahinduka** est Professeur associé en sciences de l'éducation à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi. Il a déjà publié des articles scientifiques, en collaboration avec des chercheurs francophones sur les Technologies de l'Information et de la Communication en Education, l'encadrement des recherches, l'histoire de l'éducation, l'éducation inclusive et l'enseignement des langues.

ⁱⁱ **Rémy Nsengiyumva** est Professeur à l'ENS du Burundi. Il est auteur de plusieurs articles publiés dans des revues scientifiques internationales. Il est aussi chercheur au sein du centre de recherche CRELS de l'ENS du Burundi, du CLA de l'Université Franche-Comté de Besençon, SOLIDILAF de l'Université Cheikh Anta Diop. Ses centres d'intérêt relèvent des questions de l'enseignement, l'élaboration des programmes et la didactique des langues.