

DIFFICULTES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL AU BURUNDI : TEMOIGNAGES DE VINGT ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS.

Anne Marie HARUSHIMANA

École Doctorale de l'Université du Burundi

Harushamari2006@gmail.com

Résumé

Au Burundi, le test du niveau de mai 2022 a révélé que les enseignants des trois premiers cycles de l'école fondamentale ont des difficultés en langue française. Cette faiblesse enseignante est prise par certains comme source principale des difficultés qu'ont les apprenants quand il s'agit de prendre la parole en français. Cet article a rassemblé les témoignages de 20 enseignants par un questionnaire pour découvrir les causes principales qui handicapent l'enseignement de l'expression orale à l'école burundaise. À la lumière de la perspective actionnelle, l'analyse des contenus appliqués aux réponses systématisées nous a montré que les barrières à l'enseignement de l'oral sont d'ordre matériel, humain, environnemental et motivationnel. Toute tentative de dépassement de ces barrières exigerait, d'un côté, une réponse appropriée à ce que le français représente aujourd'hui au Burundi et la redéfinition du cadre qui offre les possibilités aux apprenants d'apprendre et d'utiliser le français, et de l'autre côté, un travail en équipe qui place l'enseignant dans un processus de perfectionnement continu.

Mots-clés : *le Burundi, Enseignement, expression orale, perspective actionnelle, perfectionnement.*

Abstract

In Burundi, the level test of May 2022 revealed that French teachers in basic school have difficulties in French. This teaching weakness is taken by some as the main source of the difficulties that learners have when it comes to speaking in French. This article gathered the testimonies of 20 teachers through a questionnaire to discover the main causes that handicap the teaching of oral expression in Burundian schools. In the light of an action perspective, the content analysis applied to systematized responses has shown us that the barriers to oral teaching are material, human, environmental and motivational. Any attempt to overcome these barriers would require, on the one hand, an appropriate response to what French represents today in Burundi and the redefinition of the framework that offers learners the possibility of learning and using French and the other, teamwork that places the teacher in a process of continuous improvement.

Keywords: *Burundi, teaching, oral expression, action-oriented approach, improvement.*

Introduction

Depuis l'introduction de l'école fondamentale en 2013, les études montrent que la qualité d'enseignement a reculé. Pour certains, le changement du curriculum n'a pas été suivi par la mise en place des

conditions matérielle et humaine suffisantes et adéquates aux nouveaux programmes (Nduwingoma et al, 2022). Pour d'autres, l'échec de ces nouveaux programmes est justifié par un mauvais aménagement des langues enseignées, en récurrence, le français langue d'enseignement (Nsabimana & Barankenguje, 2017).

Pour notre étude, nous croyons qu'il existe des facteurs multiples qui peuvent compromettre le système éducatif burundais. Entre autres, la gestion inefficace des établissements scolaires, le personnel non qualifié et le budget insuffisant. Sur ces aspects, le rapport de l'UNESCO (2021) fournit plus des détails.

Depuis la publication des résultats du test de niveau en français, les discours ont été multiples à travers les médias évoquant la faiblesse des enseignants comme source de tous les maux. En d'autres termes, comme ils ne sont pas compétents en français, alors ils ne pourront pas transmettre les connaissances aux enfants à leurs charges. Sur base des résultats de ce test, les enseignants ont manifesté plus de besoin d'être réhabilités en connaissance linguistique et en méthodologie d'enseignement. Cette réflexion ne cherche pas à indiquer ce qu'il faut faire car, les organisateurs dudit test vont prendre des mesures qui s'imposent pour remédier les lacunes identifiées à nos collègues enseignants des trois premiers cycles de l'école fondamentale. Nous voulons tout simplement regrouper des témoignages des enseignants qualifiés, qui enseignent le français dans les classes terminales afin d'élargir le débat sur la question de l'enseignement du français.

En outre, sans mettre en cause les conditions dans lesquelles ce test a été effectué et non plus vouloir discuter la subtilité des compétences visées par le questionnaire du test, notre souhait, dans cet article, est d'éclaircir certaines difficultés que l'enseignant rencontre quand il essaie de développer la compétence orale de ses apprenants. À défaut de l'espace, du temps et peut-être en tenant compte de la nature de la recherche, notre analyse se limitera sur les barrières qui bloquent l'enseignement de l'expression orale dans les classes du cycle IV (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} année) et du post-fondamentale (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} année). Ces classes nous intéressent dans la mesure où les apprenants devraient mieux s'exprimer en français. Mais, les observations nous montrent le contraire : des hésitations, des déformations, des emprunts, des pauses et des prononciations incorrectes caractérisent leur expression orale.

Pourtant, ces apprenants sont pris en charge par des enseignants formés à l'Université, principalement, à l'École Normale Supérieure (ENS), à l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) et au Département de Langues et Littérature Française (DLLF). Ces deux dernières institutions sont affiliées à l'Université du Burundi, l'ancienne et la principale université publique du Burundi. Il s'agit des institutions formatrices qui ont un mandat formel de l'État burundais, celui de qualifier les enseignants de tous les établissements scolaires au Burundi (Verdelhan, 1978). Malgré leur cursus de formation, de cinq ans pour les uns, de quatre et de trois ans pour les autres et une dizaine d'année d'expérience, ces professionnels ne parviennent pas à fournir à leurs apprenants des outils qui leur permettent de s'exprimer correctement en langue française.

En récurant en arrière et porter un regard sur les premières écoles implantées au Burundi, nous constatons que les querelles entre le kirundi et le français ne sont pas nouveaux. Dans sa thèse doctorale, Mariro (1981) rapporte que l'école coloniale implantée au Burundi dans les années 1926 visait la formation d'un chrétien qui maîtrise le kirundi et un intellectuel qui maîtrisé le français. Sous les deux axes, d'un côté, les Missionnaires encourageaient l'apprentissage du kirundi et en ont fait la promotion dans les premières années de scolarisation. Et de l'autre côté, les Belges, qui étaient divisés en ceux qui proposaient le français (les wallons) et ceux qui proposaient le néerlandais (Flamands) pour l'école burundaise. Ainsi, dans le souci de former les collaborateurs de l'administration belge, le français triomphe et regagne l'école. Mais, la gestion de cette école reste confiée, en grande partie, aux missionnaires. Si cela ne tienne, nous sommes conscients qu'il existe des conditions qu'il faudrait réunir pour que les élèves burundais parviennent à s'exprimer mieux en français et en kirundi. Dans le cadre actuel d'enseignement post- fondamentale, il existe des difficultés qui empêchent les enseignants de français de redresser comme il faut l'expression orale des apprenants. Cette étude leur donne la parole pour qu'ils fournissent leurs témoignages.

1. Cadre théorique

Devant le nombre excessif des apprenants burundais qui sortent du lycée sans être capables de s'exprimer en français, l'heure est de prendre un recul et interroger les théories d'enseignement des langues. Ces interrogations s'avèrent nécessaires et opportunes lorsque la langue en

question assume les fonctions de langue d'enseignement et de travail dans certaine mesure au Burundi. Notre sensibilité est donc doublement justifiée, d'une part, il s'agit des élèves qui vont poursuivre leurs études universitaires en français. Et d'autre part, des travailleurs qui vont occuper des postes dans des institutions qui utilisent le français comme langue du travail. Dans les deux cas, les Burundais auront plus à gagner s'ils maîtrisent le français.

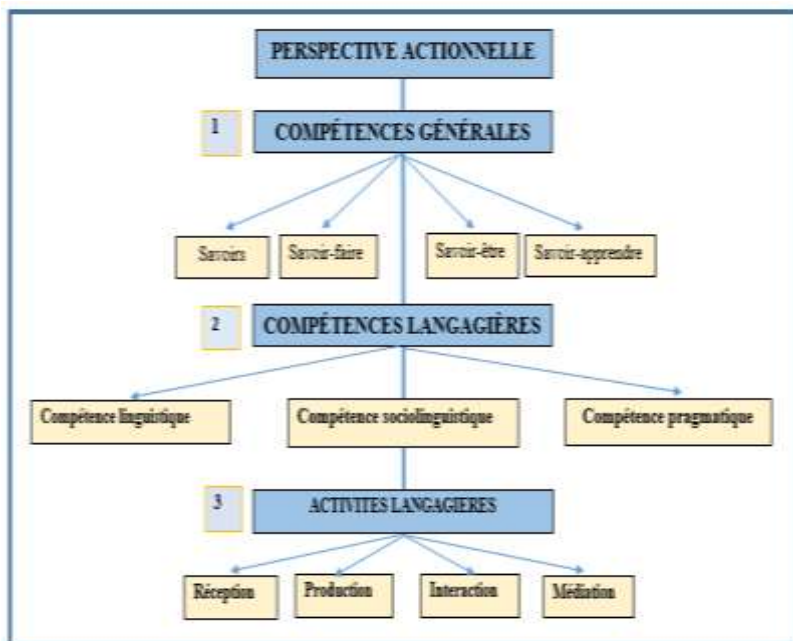
Gak cité par Escande (1979) nous rappelle que le multilinguistique est un lien unissant les peuples et les cultures qui favorise la mobilité. Ce spécialiste des langues romanes a montré que la connaissance d'au moins deux langues ou trois étrangères améliore l'employabilité, augmente la compétitivité et l'inclusion sociale. Et la demande de compétences linguistiques et de la communication, précise-t-il, ne cesse de croître sur le marché du travail. Bien auparavant, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues avait suggéré de statuer dans le même sens, en recommandant de valoriser le plurilinguisme dans l'enseignement scolaire en ces termes : « *le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire* » (De l'Europe, 2013 : 11). De cette suggestion, il ressort que l'apprenant burundais devrait être motivé et orienté pour un perfectionnement de son expression langagier dont il aura besoin en dehors de l'école.

En tenant compte de ses légitimes relations de complémentarité avec les autres méthodes (traditionnelle, audio, audio-visuelle, SGAV, approche communicative), les difficultés rencontrées par les enseignants burundais méritent une discussion à la lumière de la perspective actionnelle qui se base sur une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. Dans cette perspective, l'élève burundais apprendrait le français pour devenir un usager, un acteur social ayant à utiliser le français dans des circonstances variées, entre autres, lecture ou écriture de textes, prendre la parole en classe, dans les cérémonies sociales, les discussions libres, les exposés, les correspondances. (De l'Europe, 2003). Dans cette perspective, l'enseignant de français assume un double rôle, d'un côté, enseigner la langue et de l'autre côté, enseigner à l'utiliser dans des situations de la vie courante.

Selon Rosen (2009), la perspective actionnelle vient pour compléter les approches communicatives. Alors que ces dernières se limitent aux aspects liés à la communication qui mobilisent les outils linguistiques pour produire des actes de paroles cadrés sur la culture de langue cible et la langue source (Cuq & Gruca, 2005), la perspective actionnelle donnent

des précisions sur les compétences générales préalables, les compétences langagières par modérations des activités langagières bien précises. La figure 1 présente le cadre conceptuel de notre étude.

Figure 1 : Cadre conceptuel



À partir de cette figure, il ressort qu'un enseignement orienté par la perspective actionnelle met en valeur les compétences générales des apprenants, constituées par des savoirs (degré d'éducation, la culture générale, la croyance, valeurs, histoire, etc.), du savoir-faire (la maîtrise de soi, la prononciation, la conjugaison des verbes, les expressions), du savoir-être (traits de la personnalité, attitude, image de soi, ouverture aux autres, intérêt pour l'autre) et du savoir-apprendre (curiosité, initiative, dispositions, adaptations).

Selon le modèle actionnelle, les apprenants participent activement dans des activités de réception (le silence, l'attention, la compréhension, la consultation), de production (fluidité, aisance, prise de parole, exposition orale, rapport écrit), d'interaction (échange oral ou écrit, écoute, anticipation, réplique) et de médiation (reporter, résumé, compte rendu,

etc.). Avec cette participation, les apprenants développent les compétences linguistiques (lexique, phonétique, syntaxe, organisation cognitive, morphologie) sociolinguistique (norme sociale, registre du langage, politesse, geste) et pragmatique (maîtrise du discours, cohésion et cohérence, genres textuels) qui les transforment en acteurs sociaux capable d'entretenir une conversation en langue français dans le cadre personnel, professionnel et académique.

En outre, ce cadre actionnel entretient des relations directes avec la pédagogie de l'intégration qui associe l'apprentissage et la mise en application des connaissances (Roegiers, 2010). L'enseignant de français peut s'appuyer sur cette théorie pour sélectionner des situations de communication qui intéressent l'apprenant et l'orienter dans des simulations proches à la réalité. Si les apprenants burundais ne parviennent pas à atteindre le niveau communiqué en autonomie, la conduite de leur apprentissage rencontre des difficultés que les enseignants enquêtés pourront éclaircir par leurs témoignages.

2. Méthodologie

Cette étude adopte une approche qualitative et fait une analyse des données recueillies par questionnaire. Les participants à cette recherche sont des enseignants de français ayant une formation universitaire. Avant l'administration du questionnaire, une observation directe a été effectuée afin de nous rendre compte à quel point ces enseignants, malgré leur formation et expérience, peinent pour faire parler leurs apprenants en classe.

Mise à part l'introduction qui recueille des données démographiques des enquêtés, à savoir, le genre, le diplôme, l'institution de formation, années d'expériences et les classes prises en charges, le questionnaire utilisé est composé de six questions. La première question consiste à vérifier à quel point l'enseignement de l'oral préoccupait ces enseignants. C'est une question totale dont la réponse est oui ou non suivie d'une justification. La deuxième question visait à inventorier le matériel destiné à l'enseignement de l'oral. La question 3 amenait le répondant à témoigner à quel point le niveau de l'apprenant était une barrière pour son apprentissage. En répondant à la 4^{ème} question, le participant de notre étude pouvait nous partager certains jeux improvisés en classe pour faire jouer ses apprenants.

Dans ce processus de renforcer l'oral, l'enseignant devrait indiquer les barrières qu'il rencontre en répondant à la 5^{ème} question. Le questionnaire se termine à la 6^{ème} question où l'enseignant devrait proposer, sur base de son expérience, les solutions aux problèmes vécus dans son établissement scolaire. Les réponses à ces questions ont été soumises à une approche qualitative sans mettre de côté la fréquence de certaines affirmations.

3. Présentation des résultats

3.1. Identité des répondants

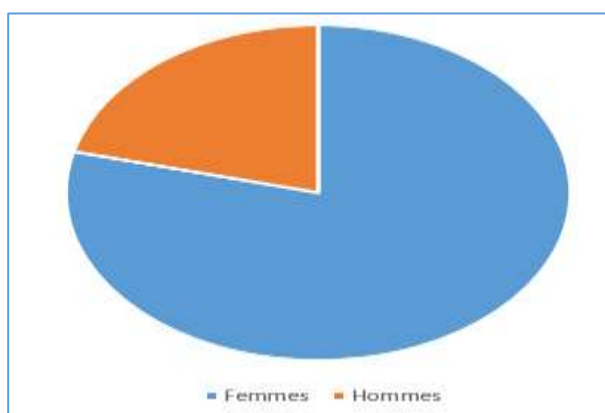
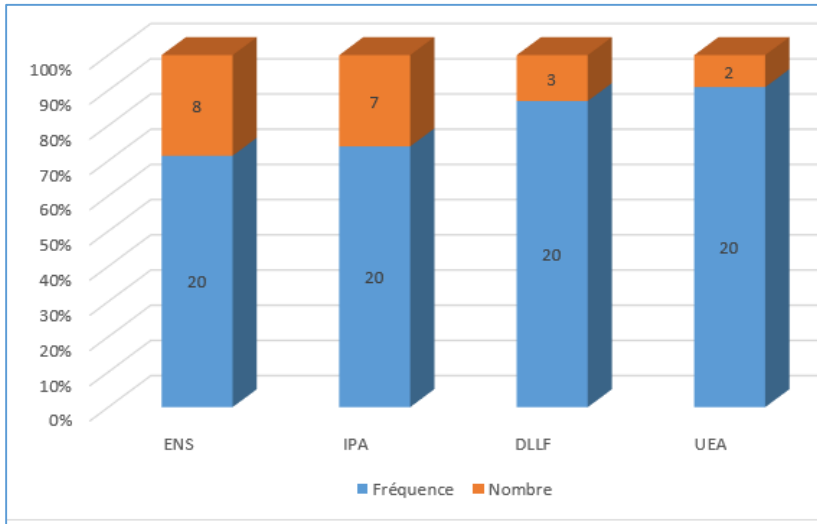


Figure 2:

genre des enseignants
Dans cette étude, vingt enseignants de français ont pu remplir et retourner notre questionnaire dont huit hommes et 12 femmes (Figure 2).

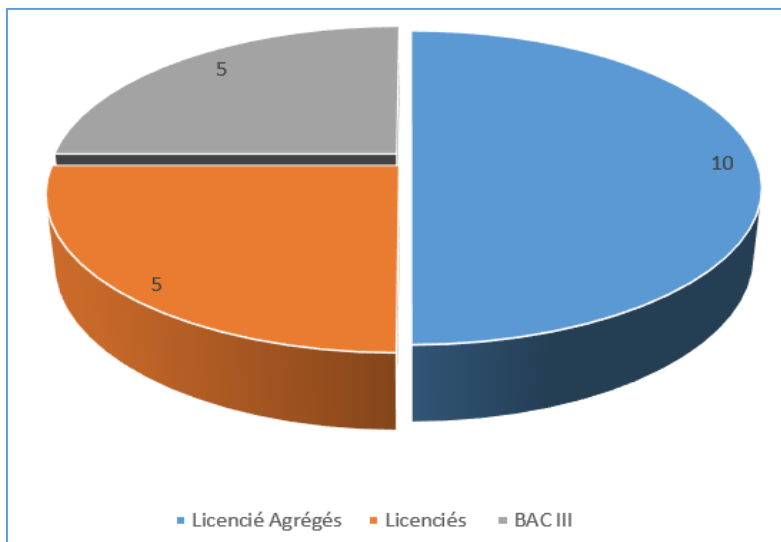
Tous les participants ont fréquenté les universités. Ils ont une formation psychopédagogique dans le domaine de la didactique du français. Selon les institutions de formation, ces enseignants peuvent être regroupés en quatre catégories, notamment, les lauréats de l'Ecole Normale Supérieure, de l'Institut de Pédagogie Appliquée, du Département de Langue et Littérature françaises (DLLF) et de l'Université Espoir d'Afrique(UEA). La figure 3 montre le nombre des enseignants correspondant à chaque institution.

Figure 3 : Institution de formation



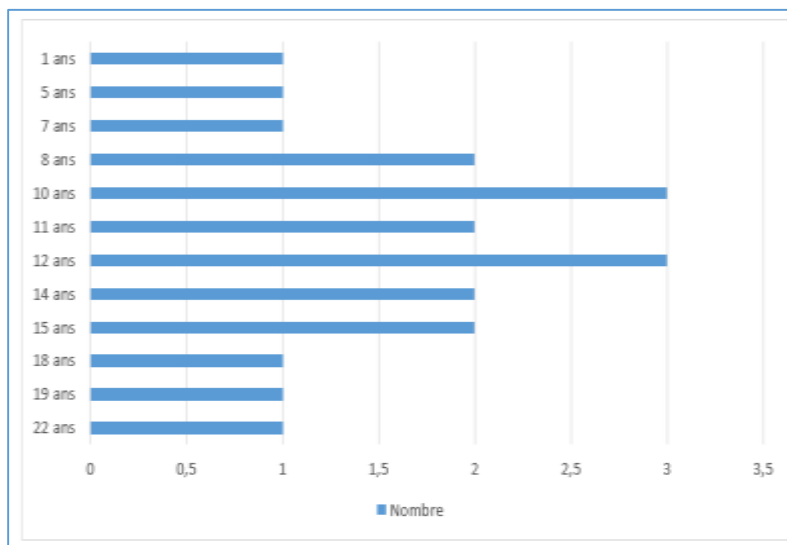
De la figure 3, il ressort que 8 enseignants étaient formés par l'ENS, 7 sont formés par l'IPA, 3 par le DLLF et 2 par l'UEA. Précisons que parmi ces institutions, seule l'Université Espoir d'Afrique est privée. Les autres sont publiques. Une autre précision importante, seules l'IPA et l'ENS sont habilités pour former les enseignants de français au Burundi. Le Département de Langue Française est celui qui vise la formation des professionnels de la langue française, à savoir, les écrivains, les traducteurs et les créateurs littéraires. Mais un bon nombre de ces lauréats travaillent au secteur de l'éducation. En ce qui concerne le niveau d'étude, notre groupe enquêté est hétérogène. Ils peuvent être classés en trois catégories, à savoir, les licenciés agrégés qui ont suivi 5 ans de formation, les licenciés de 4 ans et les BAC III de trois ans de formation. Le nombre pour chaque niveau est représenté sur la figure 3.

Figure 4 : Niveaux de formation



La figure 4 nous indique que notre groupe est constitué par 50% des licenciés agrégés, 25% de Licenciés et 25 de Bachelier. Ces groupes reflètent les trois réformes qui ont été faites au Burundi en ce qui concerne la formation des enseignants. Ces changements ont réduit les années de formation des enseignants de 5 à 3 ans. Mais ces trois générations cohabitent dans un même système en assumant les mêmes responsabilités d'enseigner le français. Dans cette étude, un autre élément qui nous a intéressé, ce sont les années d'expérience de nos répondants. Selon les informations fournies, leurs expériences varient entre 1 an et 22 ans (Figure 4).

Figure 5: Années d'expérience



La figure 5 montre à quel point les années d'expériences de nos répondants sont dispersées. 10 ans et 12 ans sont des années d'expérience mode. La moyenne d'expérience est de 12 ans alors que la médiane est de 11 ans. Il s'agit d'un groupe qui a tout pour mieux gérer ses classes.

Ces données montrent que notre étude a impliqué des enseignants composés des femmes et des hommes, ayant un niveau de formation supérieure et d'une expérience avérée dans l'enseignement du français. Nous avons besoin de ces caractéristiques pour pouvoir interpréter les informations qu'ils nous ont fournies.

3.2. Difficultés d'enseignement de l'oral

Selon les témoignages de nos répondants, l'enseignement de l'oral est l'une de leur préoccupation. Ils savent que les approches communicatives et la perspective actionnelle leur obligent de développer chez l'apprenant la compétence orale et la compétence écrite. Le fait que les apprenants commencent et terminent l'année scolaire sans pouvoir parler mieux le français est l'une de leur angoisse. La classe la plus délicate selon eux, c'est la 9^{ème} année ainsi que ceux de la 3^{ème} année post-fondamentale. Ces répondants ont la conviction que les apprenants qui échouent au

concours national et à l'examen d'Etat, leur faiblesse en français y contribue.

D'après leur témoignage, l'enseignement de l'oral est totalement bloqué. Il n'y a pas de solution locale à mettre en œuvre. Les barrières insurmontables évoquées sont, Le manque de la motivation chez les apprenants, le nombre excessif par classe, l'emploi du temps très réduit, manque du matériel approprié, la timidité, le niveau bas des élèves, entre autres. En classe, il n'y a aucune possibilité d'établir la communication entre l'enseignant et l'élève ni entre les pairs.

Mis à part quelques dialogues et devinettes inscrits dans les manuels, qui ne sont pas aussi suffisants, il n'y a aucune autre trace pour enseigner l'oral aux apprenants. Tout effort fourni par ces enseignants se heurte au manque de capacité de comprendre les consignes. Et s'il faut le répéter pour chacun, l'enseignant n'aurait pas la possibilité d'avancer dans son programme.

3.3. Initiatives et propositions

En ce qui concerne les initiatives improvisées, et qui ont été vouées à l'échec, ils ont indiqué des simples dialogues, sketch, poème, exercices de lecture à haute voix, des courtes chansons, exposés après une promenade. Mais, dans ces activités, peu d'apprenants acceptent de participer. En cas de refus, l'enseignant n'a pas de quoi à faire. Nos enquêtes révèlent qu'il n'y aura pas de solution miracle. Tout va commencer par le ministère ayant l'éducation dans ses attributions, qu'il doit moraliser les apprenants en rapport avec la langue française. Cette institution doit investir aux équipements audio-visuels. Les images sont nécessaires pour donner des repères aux enfants. Ils alertent que pour les apprenants actuels, rien ne peut être fait dans le cadre scolaire pour les sauver. Ils proposent que les changements puissent commencer en première année. Dans ce processus, l'équipement des classes en image et appareils audio-visuels, la limitation des effectifs par classe, la formation des enseignants, l'extension du volume horaire et le filtrage par un test de fin de la 6^{ème} année, sont des stratégies qui peuvent permettre aux enseignants de travailler conformément à la perspective des approches actionnelles.

4. Discussions

Les résultats que nous venons de présenter méritent une analyse sérieuse et contextualisée. Nous disons « *sérieuse* » dans la mesure où il s'agit d'une

question sensible, celui d'inculquer une compétence langagière aux apprenants, dans une langue de leur scolarisation. Si l'on ne maîtrise pas la langue de sa scolarité, qu'est-ce qui nous reste dans notre processus éducatif. Si la langue d'enseignement ne représente pas une valeur vis-à-vis de l'apprenant, quelle est cette autre matière qui peut être valorisée ? Ce sont des interrogations que nous nous posons à partir de cette situation délicate, de comprendre que la langue française est apprise en dehors du cadre de son utilisation.

Si nous proposons une analyse contextualisée, c'est parce que ces témoignages sont donnés par des enseignants formés, expérimentés mais fatigués et désespérés. Ils nous semblent être dans une situation où toutes les théories didactiques ne peuvent pas fonctionner. Pourtant, les classes de la section langues ont d'une part, des moments d'apprendre la langue dans ses dimensions linguistique, communicative et socioculturelle. Il suffit de voir la charge horaire allouée au cours de français (10h/semaine). Jusqu'ici, les orientations de CECRL (2001) et les approches communicatives de Cuq (2005) ont une possibilité légale d'être accomplies.

D'autre part, les autres matières sont programmées en français à part le kirundi, l'anglais et le kiswahili. Cette programmation fournit à l'apprenant des situations dans lesquelles il pourrait exécuter des tâches, tels qu'écrire, parler, écouter, médiatiser voire interagir avec l'enseignant et les collègues. Mais, les témoignages nous révèlent le contraire et nous font croire qu'au Burundi, le français est enseigné comme une pure théorie. Ce n'est plus une langue de communication sociale. Toutes les initiatives des enseignants ne peuvent pas réussir dans la mesure où les apprenants ne coopèrent pas. Ils ne sont plus actifs ni responsables de leur apprentissage. S'agissant d'une étude effectuée dans la capitale où les parents ont un certain niveau de scolarité, des interrogations peuvent être soulevées pour les écoles des milieux ruraux.

Conclusion

Dans cette étude, nous venons d'analyser les difficultés que les enseignants burundais rencontrent dans leur noble mission de conduire les apprenants à la maîtrise de l'expression orale. Cette analyse a été motivée par les théories didactiques en vigueur qui recommandent aux établissements scolaires d'enseigner la langue et son utilisation. Nous nous sommes basée aussi sur les orientations du Ministère burundais

ayant l'éducation dans ses attributions qui propose un enseignement fondamental orienté vers la pédagogie de l'intégration.

À partir des difficultés que les apprenants burundais manifestent quand il s'agit de tenir une conversation en français, notre hypothèse était formulée au niveau de l'existence des difficultés qui handicapent l'enseignement de l'oral au Burundi. Et à partir des données fournies par nos répondants, notre hypothèse a été satisfaite.

Au-delà du manque du matériel, des équipements audio-visuels, des images, des classes pléthoriques, des enseignants non qualifiés, de l'administration précaires, de la démotivation des apprenants tant répétés dans les diverses étudiants, les résultats de cette étude nous conduisent à d'autres pistes de réflexions, la signification de la langue française dans l'imaginaire des burundais, en général, et des apprenants, en particulier, la convergence entre les programmes actuels et les principes communicatifs et actionnels, le cadre d'enseignement qui permet aux apprenants d'apprendre et en même temps utiliser le français.

Nos recherches postérieures seront focalisées sur ces questions, car, nous sommes convaincues que l'enseignement/apprentissage biaisé d'une langue d'enseignement n'a pas seulement, les conséquences visibles, comme celles de s'exprimer mal en français. Il y a également un impact sur la capacité d'assimiler d'autres matières dispensées à l'école. Et au final, c'est toute la construction de la personnalité d'une génération qui est compromise.

Référence bibliographique

Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, UPG

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Editions Didier.

Escande Jacques VG Gak (1979), *L'orthographe du français, essai de description théorique et pratique*. Paris, Édition française.

Mariro Augustin (1981), *L'enseignement et la formation nationale au Burundi : contribution à l'étude des mécanismes d'intervention d'un système scolaire moderne sur une ancienne formation sociale agro-pastorale* (Doctoral dissertation).

Nduwingoma Pierre, Ntwari Innocent et Ntahonkiriye Melchior (2020), *Evaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi*. Bujumbura, IPA.

Akinpelu Michel, Barankenguje Juvénal et Bourguigon Marie (2017), *Plurilinguisme et pluriculturalisme : des modèles officiels dans le monde*. Montréal, Presses universitaires.

Roegirs Xavier (2010), *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur des sociétés*. Paris : de Boeck.

Rosen Evelyn (2009), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. » *Français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 6-14.

UNESCO (2021), *Analyse du secteur de l'éducation*. Bujumbura, Unesco

Verdelhan Michel & Verdelhan Michel (1978), *La grammaire dans la formation des instituteurs. Études de Linguistique Appliquée*, 32, 73.