

## Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : les cas du Burundi et de la Guinée

Athanase Simbagoye et Aïssatou Sow-Barry

Volume 23, numéro 3, 1997

L'éducation en français auprès de groupes minoritaires à travers le monde

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031956ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031956ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Simbagoye, A. & 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.

<https://doi.org/10.7202/031956ar>

Résumé de l'article

Cet article traite de la situation du français et de son enseignement au Burundi et en Guinée, deux pays de l'Afrique noire francophone ayant un passé colonial et une politique linguistique différents. L'éducation en langue française s'y adresse à une petite minorité de la population, celle que peut recevoir le système scolaire de ces Etats économiquement pauvres. L'analyse des données officielles concernant l'enseignement du français, langue étrangère et langue d'enseignement, montre qu'en Afrique noire francophone l'enseignement du français est confronté aux difficultés liées au « bilinguisme scolaire », à la rareté des ressources matérielles, au manque de formation des enseignants, à des situations pédagogiques variées et aux réalités sociolinguistiques de ces pays.

# Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone: les cas du Burundi et de la Guinée

Athanase Simbagoye  
Étudiant au doctorat

Aïssatou Sow-Barry  
Étudiante au doctorat

Université de Montréal

**Résumé** – Cet article traite de la situation du français et de son enseignement au Burundi et en Guinée, deux pays de l'Afrique noire francophone ayant un passé colonial et une politique linguistique différents. L'éducation en langue française s'y adresse à une petite minorité de la population, celle que peut recevoir le système scolaire de ces États économiquement pauvres. L'analyse des données officielles concernant l'enseignement du français, langue étrangère et langue d'enseignement, montre qu'en Afrique noire francophone l'enseignement du français est confronté aux difficultés liées au «bilinguisme scolaire», à la rareté des ressources matérielles, au manque de formation des enseignants, à des situations pédagogiques variées et aux réalités sociolinguistiques de ces pays.

## *Introduction*

Les différents aspects qui caractérisent l'enseignement du français en milieu scolaire africain sont intéressants à plus d'un titre. Sur les plans psychopédagogique et didactique, les enseignants du français en Afrique noire francophone font face à des impératifs liés à des situations d'enseignement/apprentissage variées. Les cas du Burundi et de la Guinée résument bien les défis majeurs que rencontrent les enseignants de français. Ces anciennes colonies belge (Burundi) et française (Guinée) ont connu des politiques linguistiques différentes. Ces dernières se faisaient au gré des circonstances politiques et sociologiques de la «métropole». Comparé à la Guinée, le Burundi connaît une situation linguistique fort simple. Le kirundi est à la fois langue nationale et, avec le français, langue officielle (Simbagoye, 1995). Par contre, la situation linguistique de la plupart des pays africains comme la Guinée est très diversifiée. Quel que soit le degré de complexité de la situation linguistique de ces pays africains, l'enseignement scolaire se fait en langue française.

L'importance du français langue d'enseignement en Afrique n'est plus à démontrer. Mais comme l'affirme Dumont (1990): «Aujourd'hui encore, pas un État d'Afrique n'a les moyens de sa politique linguistique» (p. 15). Les justifications sont nombreuses; elles ont trait à l'absence d'une véritable politique d'aménagement linguistique, au manque de ressources matérielles et didactiques, à l'inadéquation des méthodes d'enseignement, au manque d'assises théoriques, au manque d'enseignants qualifiés, etc.

Ainsi, les pays qui ont tenté d'introduire les langues nationales dans leur système éducatif n'ont pas pu atteindre les résultats escomptés. L'échec des réformes linguistiques, là où elles ont été entreprises, a amené la plupart des pays à modifier leur réforme éducative en réintroduisant le français comme «langue-outil» et «langue matière» d'enseignement dans l'éducation. Malheureusement, cette éducation en français s'adresse à une minorité de la population. Ce phénomène peut être expliqué par l'histoire de l'introduction du français à l'ombre de la colonisation et par la complexité des situations linguistiques prévalant en Afrique.

### *Historique de l'enseignement du français au Burundi et en Guinée*

En Afrique noire francophone, le français est à la fois la langue officielle et la langue d'enseignement. Il joue le rôle de langue officielle en tant que langue de toutes les institutions politiques, administratives et scolaires. Mais comme l'écrit Cuq (1991, p. 103), la position du français dans ces pays apparaît comme étroitement liée à des choix politiques. Sa puissance est telle que sa connaissance reste la condition de la réussite scolaire de l'enfant et un moyen de promotion sociale pour l'adolescent et l'adulte. Comme langue officielle, le français bénéficie ainsi d'un emploi effectif dans tous les domaines publics. Le français est ainsi doté de ressources importantes par les États.

L'histoire de l'enseignement du français au Burundi et en Guinée montre quelques étapes de l'aventure pédagogique en matière de politique coloniale en Afrique noire francophone. Pour le cas de l'ancienne Afrique occidentale française dont la Guinée faisait partie, la préférence faite à l'histoire coloniale est importante parce que l'implantation de la langue française lui est intimement liée (Olivieri, 1991). Les colonisateurs français, dans leur désir d'expansion, d'appropriation et d'assimilation des peuples colonisés (Bouche, 1993; Makouta-MBoukou, 1973; Turcotte, 1983) ont développé dès 1817 une politique de vulgarisation du français qui s'étendra, avec des difficultés majeures et évidentes, jusqu'en 1960, moment où la plupart des nations ont accédé à leur indépendance.

*Aperçu historique de l'enseignement du français au Burundi*

L'introduction du français dans l'enseignement scolaire burundais a été fort tardive. Cela tient en grande partie à deux faits plus ou moins convergents. D'un côté, le pouvoir tutélaire belge<sup>1</sup> était caractérisé par une doctrine marquée par les querelles entre Flamands et Wallons, refusant une option entre le français et le néerlandais (Champion, 1974). La politique «libérale» belge appliquée dans les colonies a interdit alors l'enseignement du français jusqu'en 1948. D'un autre côté, les missionnaires avaient partout installé des écoles primaires incomplètes, les succursales, dans le seul but d'évangéliser une grande partie de la population (Baragasika, 1989; Boyayo, 1969).

En 1948, le français a été introduit comme une langue étrangère à compter de la troisième année. Cependant, son enseignement était poussé dans quelques classes préparatoires à l'enseignement secondaire. Les instructions officielles de 1961 allaient généraliser l'apprentissage du français dès les premières années du primaire malgré la réticence de certains responsables des écoles catholiques (Baragasika, 1989; Ndemeye, 1989; Ntahombaye, 1989). Les instructions officielles préconisaient entre autres un enseignement plus poussé du français, langue à large diffusion et à très grand rayonnement. Durant les deux premières années de scolarisation, le kirundi jouait le rôle de lien entre l'étude du milieu et l'acquisition des connaissances en français. Le français, langue d'enseignement au secondaire, allait prendre une place importante dans tout le système d'enseignement scolaire.

En 1969, une commission ministérielle a produit les premiers programmes de français au secondaire non calqués sur ceux de la métropole. De ces programmes est issue la méthode «je parle français et on me comprend» devenue plus tard «le français sans frontière» (Baragasika, 1989). La réforme de 1973, dont il sera question dans ce développement, fait perdre au français son statut de langue d'enseignement au profit du kirundi. Toutefois, le français reste toujours l'objet d'enseignement (ou matière d'enseignement) et le support d'enseignement de toutes les matières enseignées autres que le kirundi tant au secondaire qu'à l'université.

Ce qui précède montre plus ou moins que l'enseignement du français au Burundi a suivi un parcours sinueux. On pourrait en dire autant pour la méthodologie qui est toujours fonction du statut de la langue enseignée. Ainsi, le français a d'abord été enseigné comme une langue étrangère, puis comme une langue seconde et même comme une langue maternelle.

*Aperçu historique de l'enseignement du français en Guinée*

La Guinée, tout comme les autres pays d'Afrique noire francophone, a connu la colonisation au cours de laquelle le français a été implanté et enseigné comme s'il s'agissait d'une langue maternelle. Pendant les dix premières années de son indépen-

dance proclamée le 2 octobre 1958, la Guinée maintient le français comme langue d'enseignement. La Révolution culturelle socialiste de 1968 abolit le français comme langue d'enseignement au niveau des deux premiers cycles de l'enseignement préuniversitaire et le maintient comme discipline d'enseignement en 1970, à partir de la troisième année du premier cycle, pour redevenir langue d'enseignement à la fin du deuxième cycle (en neuvième ou troisième secondaire)<sup>2</sup>. Seize ans après, à la suite de changements politiques intervenus le 3 avril 1984, une conférence nationale de l'éducation a été organisée du 24 mai au 3 juin en vue d'un examen critique du système éducatif et de propositions d'orientations nouvelles de l'enseignement<sup>3</sup>. À l'issue du changement qui était marqué par le retour du français comme seule langue d'enseignement, une série de mesures étaient nécessaires pour assurer un meilleur enseignement de la langue française. C'est ce qui justifie la série de mesures urgentes prises à cette fin. Certains maîtres formés dans les écoles normales d'instituteurs à partir de 1968 n'ont appris le français que durant quelques années. Devant les inquiétudes suscitées par ce revirement soudain, des actions concrètes ont été menées avec l'aide de la France et des organisations internationales. Ces actions portaient sur trois domaines prioritaires: les manuels scolaires, les programmes d'enseignement et la formation des maîtres.

### *Situation linguistique des pays de l'Afrique francophone*

La politique linguistique du Burundi, tout comme celle de la Guinée, s'inscrit dans le cadre général de la réforme linguistique en Afrique entreprise avec le concours de l'UNESCO vers les années soixante-dix. Le but de cette réforme était en partie de faire de la culture africaine un moteur du développement socioéconomique des pays africains. Cette réforme était également motivée par l'émergence de nouvelles conceptions psychopédagogiques. L'usage des langues maternelles, en début de scolarité, garantit la continuité du développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'apprenant. En effet, on avait constaté que les jeunes écoliers africains éprouvaient des difficultés à formaliser leur pensée et à verbaliser leurs sentiments en français, langue d'enseignement (Poth, 1988).

Pour mieux comprendre la nature conflictuelle du bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire, il faut arriver à décrire, ne fût-ce que sommairement, les rapports existants entre le français, langue d'enseignement, et les langues maternelles africaines à l'école.

### *Les langues africaines dans le système scolaire*

L'utilisation des langues maternelles dans les programmes scolaires africains est liée à une prise de conscience pédagogique suscitée par l'émergence de la didactique et par l'influence de la psychologie appliquée à l'éducation. Cet emploi accélère la

maîtrise pratique de la langue et de son système de fonctionnement (Simbagoye, 1995). Selon l'ancien directeur général de l'UNESCO, M'Bow, cité par Poth (1988):

L'expérience a prouvé que tous les efforts d'extension de la scolarisation et de l'alphabétisation n'ont qu'un impact limité aussi longtemps qu'ils n'entrent pas dans la réalité de la vie quotidienne dont la langue constitue un aspect essentiel (p. 3).

On voit qu'il s'agit d'intégrer, au niveau primaire, la réalité de la vie quotidienne de l'apprenant dans l'enseignement de la langue maternelle et/ou africaine. Cette dernière constitue un premier support et un premier véhicule de la culture en tant qu'outil de communication. En Afrique francophone, l'enseignement est donné en partie par l'intermédiaire de la langue seconde, le français, et par celui d'une langue maternelle choisie par les autorités politiques du pays. Pour des raisons d'ordre socioculturel, politique ou scientifique, certains pays sans langue dominante sur le plan national ont opté pour le *statu quo*. C'est le cas du Bénin, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, du Gabon et du Togo qui ont maintenu le français, matière et véhicule d'enseignement. D'autres pays ont introduit, avec ou sans beaucoup de difficultés, des langues nationales dans leur système d'enseignement. Le choix de la langue maternelle à enseigner à l'école obéit à des critères de sélection précis dont l'importance numérique des locuteurs, l'état d'avancement des travaux de recherches théoriques et appliquées, la politique linguistique du pays en matière d'éducation, les ressources humaines et matérielles disponibles, la nature des besoins de formation scolaire.

L'importance de la langue maternelle et l'intérêt que représente le français sur les plans scolaire et institutionnel laissent entrevoir l'existence d'un bilinguisme typiquement africain. Les différentes formes que revêt ce «bilinguisme scolaire» africain sont essentiellement dues au degré de bilinguisme des États dont on ne fera ici qu'une brève évaluation sur le plan scolaire. Cependant, il faut souligner l'extrême complexité des situations d'enseignement bilingue français/langue nationale africaine. Le seul dénominateur commun est l'existence de deux registres linguistiques qu'on ne devrait pas omettre lorsqu'on traite la question de l'enseignement du français en Afrique. Comme l'écrit Dumont (1990):

il n'existe pas une situation linguistique africaine mais des situations différentes, propres à chaque pays et les expériences tentées ici ou là ne sont pas transférables d'un pays à l'autre (p. 19).

Devant l'inextricable situation linguistique en Afrique francophone, plusieurs propositions ont été émises pour résoudre l'épineux problème des langues nationales dans le système scolaire. C'est le cas notamment de la proposition de «régionalisation» ou de la «sous-régionalisation» des systèmes éducatifs par le biais des langues à grande utilisation (Dumont, 1993). Cette solution a buté sur les problèmes de divisions politiques et idéologiques entre États voisins.

L'impossible généralisation des expériences linguistiques portant sur l'enseignement nous amène à présenter deux expériences de politique linguistique différentes en matière d'enseignement, celles du Burundi et de la Guinée.

### *Situation linguistique du Burundi et de la Guinée*

Au Burundi, le français n'est pas exclusivement la langue de l'institution scolaire et n'est pas le véhicule privilégié de la communication de tous les jours. Tous les Burundais s'expriment parfaitement en kirundi et plus de 98 % de leurs échanges se font en kirundi. La réforme linguistique de 1973 s'est attachée à introduire directement le kirundi dans le système scolaire et dans d'autres secteurs de la vie nationale (la radio, la télévision, la presse écrite, la politique, la magistrature, etc.). Au niveau primaire, le kirundi est devenu langue et matière d'enseignement à tous les degrés<sup>4</sup>, le français étant seulement matière d'enseignement à partir du second degré (la troisième année). Aux niveaux secondaire et supérieur, le kirundi est matière d'enseignement, tandis que le français est à la fois matière et support d'enseignement de tous les cours exception faite du kirundi.

En plus des langues officielles susmentionnées, deux autres langues, l'anglais et le kiswahili, occupent une place non négligeable dans la vie du pays. Elles sont utilisées à la radio et à la télévision lors de la présentation des journaux ou des magazines artistiques, littéraires ou autres. L'anglais est enseigné au secondaire et à l'université alors que le kiswahili n'est enseigné qu'à l'université au sein du Département des langues et littératures africaines. De façon générale, les rapports existant entre les deux langues officielles, le kirundi (langue nationale) et le français (langue seconde), ne sont ni exclusifs ni conflictuels comme on pourrait le penser, mais plutôt complémentaires. Vers la fin des années 1980, le Burundi a réintroduit l'enseignement du français à partir de la première année et a augmenté son volume horaire dans les deux dernières années du primaire. Cela avait pour but de réduire le nombre d'échecs scolaires au secondaire où le français est le support d'enseignement de toutes les matières autres que le kirundi et l'anglais (langue étrangère). Cependant, l'existence de ce bilinguisme ignoré par les bureaux pédagogiques peut être l'une des causes des problèmes de l'enseignement de la langue maternelle et celui de la langue seconde, le français (Simbagoye, 1995).

Pour le cas de la Guinée, la situation linguistique ressemble à celle de beaucoup de pays africains. Avec autant de dialectes que d'ethnies, ce pays présente une situation de plurilinguisme évident de fait. Sur les vingt-cinq systèmes linguistiques dénombrés, huit langues d'enseignement avaient été retenues en raison de l'importance numérique de leurs locuteurs. Ainsi, en Moyenne-Guinée (Fouta Djallon), la langue dominante est le pular qui cohabite avec le wamè et le onyan. En Haute-Guinée, le maninka demeure la langue principale. En Basse-Guinée, le susu est le parler le plus répandu. En Guinée-Forestière, le kissié, le loma et le kpèlè dominent largement la région.

Pour 80 % d'analphabètes, Sow (1990) affirme que ces langues demeurent les instruments véhiculaires des réalités socioéconomiques dans la vie politique et administrative, littéraire et artistique et dans les médias, malgré la tendance à l'émergence de trois d'entre elles (pular, soso, maninka). La majorité des Guinéens des autres ethnies parlent au moins l'une de ces trois langues. Ces dernières sont considérées comme des langues à grande utilisation. C'est ce que Diallo (1992) a appelé une tendance à la hiérarchisation des langues. À côté de ce plurilinguisme accentué, il naît et se développe dans les centres urbains une diglossie entre les langues locales car, en plus de leurs parlers locaux, certains apprennent et utilisent à la fois une, voire deux ou trois autres langues locales. Les différentes imbrications entre les langues locales font que tous les Guinéens des centres urbains sont tenus de parler français, quel que soit le nombre de langues locales parlées. On noterait là aussi la naissance d'une diglossie entre le français et les langues locales. C'est dans cette mosaïque linguistique que naissent et grandissent la plupart des Guinéens.

Le système éducatif guinéen a connu de nombreuses réformes au cours de sa brève histoire. Elles étaient justifiées dès 1959 par le désir de «conformer la réforme aux transformations de la nation afin que l'enseignement évolue en même temps que le développement de la société» (Fofana, 1988, p. 4). La synthèse des idées contenues dans la réforme donne priorité à l'introduction de l'enseignement des langues nationales dans les programmes du primaire et l'intégration du travail productif au processus éducatif à tous les niveaux. En 1984, l'abandon de l'enseignement des langues nationales marque le retour presque brutal de l'enseignement du français en Guinée.

En général, les difficultés de la généralisation de l'enseignement dans les langues nationales ont motivé la réintroduction du français comme matière d'enseignement à partir de la troisième année du primaire quelques années après l'introduction de la réforme linguistique. Ces difficultés étaient attribuables notamment aux réserves faites par les parents vis-à-vis de la réforme, à l'exode rural des jeunes fuyant les travaux manuels et aux réticences des enseignants.

### *L'enseignement du français en milieu plurilingue*

#### *L'enseignement du français dans le contexte africain*

L'importance du français langue de scolarisation et véhicule privilégié des connaissances scientifiques en Afrique n'est plus à démontrer. Toutefois, l'hétérogénéité linguistique des pays africains nous amène à nous questionner sur l'éducation en français auprès des groupes ethnolinguistiques africains. En effet, le statut juridique du français dans les pays africains francophones cache une réalité sociologique importante. Le français, langue de scolarisation et d'enseignement, est enseigné comme une langue seconde, même comme une langue maternelle. En un mot, on ne tient pas assez compte



de la réalité linguistique sous-jacente. De surcroît, le manque d'enseignants qualifiés, l'absence de moyens matériels et didactiques adaptés, l'inadéquation des méthodes d'enseignement et le manque d'assises théoriques adéquates compromettent les chances de succès de l'enseignement/apprentissage du français en milieu bilingue ou pluri-lingue africain.

Le principe sur lequel reposent l'enseignement du français en Afrique et le maintien de cette langue dans son rôle de langue officielle est l'attention qu'on doit partout accorder à la formation des maîtres. C'est ce que soutient Dumont (1990, p. 50) pour qui l'on doit d'abord revaloriser le statut des enseignants en Afrique. Ainsi, l'importance du français en Afrique exige un nouveau méthodologique et un effort remarquable des États à donner une formation adaptée aux enseignants. Les propos de Boulay sont alors significatifs. Voici ce qu'il disait lors du colloque organisé en mai 1985 sur la réintroduction du français dans les programmes malgaches.

On peut renouveler les méthodes, améliorer les approches de l'enseignement du français, concevoir des manuels adaptés et contextualisés; c'est dans la classe que s'opère la mystérieuse alchimie de la transmission du savoir. C'est le maître qui mène le jeu, c'est lui qui, en dernier ressort, s'il aime son métier et s'il est bien formé, peut remédier aux failles et aux défauts du système, et utiliser au mieux les instruments, toujours imparfaits, dont il dispose. C'est là son honneur et sa responsabilité. Il n'y a pas de bon enseignement sans de bons maîtres.

L'enseignant du français en Afrique est confronté à d'autres difficultés d'ordre sociolinguistique. Le français, langue d'enseignement, est superposé aux langues vernaculaires qui jouent le rôle d'outil de communication et non de support d'enseignement. L'enfant africain est, dans la plupart des cas, bilingue, voire polyglotte avant sa scolarisation. L'une des conséquences de cela est qu'un enfant qui n'a pas encore dépassé le stade de la pensée opératoire aura des difficultés à s'exprimer ou à verbaliser ses sentiments en langue française. Cela n'a pas empêché l'abandon des réformes scolaires en Afrique.

L'échec du bilinguisme scolaire en début de scolarité au Burundi a certainement entraîné des conséquences négatives sur l'apprentissage du français, langue seconde. En effet, comme l'écrit Bibeau (1982, p. 119), l'objectif de l'éducation bilingue dans le processus scolaire est d'amener les enfants à la plus grande compétence possible dans la langue maternelle et dans la langue seconde. Cela ne semble pas le cas pour l'éducation bilingue en Afrique noire francophone. Le cas du Burundi où l'enseignement se fait dans une langue sociologiquement minoritaire tel que l'illustre le tableau 1 éclaire quelque peu cette situation. En 1990, date du dernier recensement de la population, il y avait moins de 0,5 million de Burundais «bilingues», ou mieux francisants et/ou de francophones, sur une population de près de 4 millions d'individus âgés de 7 ans et plus, soit 11,4 % de gens scolarisés. Par rapport à toute la population du pays qui était de 6,1 millions d'habitants, le pourcentage de «francophones» serait encore minime si l'on comptait les jeunes ayant moins de 7 ans.

**Tableau 1**  
**Population résidante de 7 ans et plus selon l'aptitude à lire et à écrire**  
**et le sexe (résultats du recensement de 1990)**

| Aptitude à lire et à écrire            | Population       |                  |                  |
|--|------------------|------------------|------------------|
|  | Masculine        | Féminine         | Total            |
| Kirundi (langue nationale)             | 591 104          | 443 552          | 1 034 626        |
| Français (langue maternelle)           | 10 019           | 5 975            | 15 994           |
| Kirundi-français (langues officielles) | 293 629          | 183 456          | 477 085          |
| Autres langues                         | 5 039            | 3 797            | 8 836            |
| Aucune                                 | 968 273          | 1 373 038        | 2 341 311        |
| Non définie                            | 29 220           | 27 734           | 56 954           |
| <b>Total</b>                           | <b>1 897 284</b> | <b>2 037 522</b> | <b>3 934 806</b> |

Source – Ministère du Plan (Département de Population), *Annuaire statistique*, Bujumbura (Burundi), 1991.

La situation serait alors plus complexe dans les pays plurilingues tels que la Guinée. Dans ce pays, les enfants scolarisés en milieu rural et ceux scolarisés dans les centres urbains n'ont pas les mêmes facilités d'apprentissage de la langue française. Sow (1990) montre que ceux du milieu rural apprennent le français comme véritable langue seconde. En dehors de leur langue maternelle, ils n'ont aucun contact avec les autres langues. Par contre, les enfants des centres urbains ont la possibilité d'apprendre au moins une langue locale en plus de leur langue maternelle avant la scolarité. Dans ce cas, le français n'est langue seconde que par son statut. Diallo (1992) en donne un exemple éloquent: l'enfant peulh ayant grandi à Conakry, à Kindia ou ailleurs en milieu exolingue pular, a beaucoup de possibilités d'apprendre avant sa scolarité la langue de l'environnement familial (soso, maninka ou kisiei). Le tableau 2 montre que l'enseignement du français s'adresse à une petite frange de la population (6,5 millions d'habitants) sociolinguistiquement hétérogène.

**Tableau 2**  
**Situation des langues officielles en Guinée (6,5 millions d'habitants)**

| Langues officielles                              | Nombre approximatif |                  |
|--|---------------------|------------------|
|  | de locuteurs        | Pourcentage (%)* |
| Peul   | 1,95 million        | 30 %             |
| Soussou  | 1,04 million        | 16 %             |
| Malinké  | 1,95 million        | 30 %             |
| Langues forestières (kissi, toma, guerré, manou) | 1,56 million        | 24 %             |
| Français – francophones                          | 0,60 million        | 10 %             |
| – francisants                                    | 1,80 million        | 30 %             |

Source – Ministère des Affaires étrangères (mai 1996).

\* Ces pourcentages ne sont pas cumulatifs; le nombre de francisants inclut les locuteurs «francophones».

Cette situation sociolinguistique a un impact certain sur le plan de l'enseignement/apprentissage du français en milieu scolaire. L'hétérogénéité linguistique se traduit par l'hétérogénéité des apprenants bilingues ou plurilingues qui, en situation d'éducation formelle, s'ajoute à l'hétérogénéité des niveaux des élèves et à celle des classes. Il reste donc évident que, dans le contexte actuel africain, l'éducation en français s'adresse à une petite minorité de la population. Toutefois, le français reste une composante essentielle de la communication interethnique, langue «alternative» à toutes les langues locales. Il peut être considéré comme l'un des garants de l'unité nationale, là où le multilinguisme est plus accentué comme en Guinée. En Afrique noire francophone, tous s'accordent à dire que le français est la langue qui conditionne l'accès au monde extérieur, au monde moderne et à l'éducation.

### *Le français, langue minoritaire à l'école*

Juridiquement, le français reste dominant en Afrique noire francophone même s'il est sociologiquement minoritaire. Il est certes la langue de l'enseignement mais très peu d'élèves l'utilisent en dehors de la classe de français. Le rapport de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français) de 1985-1991 portant sur l'analyse des besoins langagiers en français et en langues nationales des élèves du primaire montre le pourcentage général de l'intervention en français des élèves dans leur communication habituelle. En dehors de l'école, les élèves utilisent le français dans moins de 20 % des cas. En classe, plus ou moins 90 % d'entre eux l'utilisent dans leurs interventions et il serait un moyen de communication pour 50 % des élèves à l'école<sup>5</sup>. En classe, les apprenants sont en situation de communication obligée. En général, l'usage du français ne répond qu'à l'impératif de la satisfaction du besoin purement scolaire. C'est ce qu'illustre le tableau 3.

**Tableau 3**

#### **Utilisation du français par les élèves africains dans leurs échanges quotidiens**

| Nature des échanges faits en français        | Pourcentage (5) selon les cas |
|--|-------------------------------|
| En milieu scolaire                           |                               |
| – avec le maître en classe                   | 95,95 %                       |
| – avec le maître hors de la classe           | 47,89 %                       |
| – avec les camarades dans la cour de l'école | 48,76 %                       |
| En milieu extrascolaire                      |                               |
| – avec la mère                               | 10,46 %                       |
| – avec le père                               | 20,33 %                       |
| – avec le tuteur                             | 3,01 %                        |
| – avec les camarades hors de l'école         | 28,18 %                       |
| – avec le maître                             | 47,89 %                       |

Source – Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN, 1982).

L'utilisation du français en dehors de la classe par les élèves prouve en partie que le français reste la langue de la minorité. Pour Dumont (1990, p. 26), «le français continue à jouer en Afrique une fonction sociale prédominante même dans les États où il ne remplit pas la fonction politique». Il s'agit définitivement d'une langue sociologiquement minoritaire qui, comme le souligne Leclerc (1986, p. 31), reste une «marque d'appartenance sociale». En effet, les situations de communication sont largement dominées par les langues nationales. Le français, langue officielle et langue de scolarisation, est uniquement parlé par les élites nationales en fonction administrative et pas nécessairement dans les relations interpersonnelles. Dans la plupart des cas, le locuteur du français en Afrique:

entretient avec le français un rapport lié à une question de légitimité: on ne parle français qu'à celui qui parle français. Mais qui parle français? L'étranger d'abord, puis le «supérieur», le fonctionnaire, enfin le «lettré» (l'instruit). On s'adresse d'abord, en français à un fonctionnaire parce que c'est le règlement, par marque de respect ou de déférence... (Leclerc, 1986, p. 31).

Il ressort clairement que le français en Afrique noire, même s'il jouit d'un statut juridique dominant par rapport aux langues nationales, reste la langue de l'élite, celle du pouvoir et de la promotion sociale. Cette situation n'est toutefois pas immuable. Les sociolinguistes ont démontré que cette langue de «prestige social» devient de plus en plus l'idiome véhiculaire d'un grand nombre d'Africains.

### *Le français, langue enseignée*

— Quels sont les objectifs poursuivis par l'enseignement du français?

De manière générale, l'analyse des programmes de français montre que les objectifs poursuivis reposent essentiellement sur la politique linguistique des États. Il semble néanmoins que certains objectifs ne tiennent pas compte des besoins réels des apprenants. Or, les besoins de l'institution scolaire ne devraient pas être substitués aux besoins langagiers, psychologiques et cognitifs des apprenants. Pour Cuq (1991), le souci d'explicitation de leurs besoins par les enfants eux-mêmes doit être inscrit sur la liste des objectifs éducatifs à atteindre. Ceci n'est pas le cas pour l'enseignement du français en Afrique. Les enseignants privilégient un enseignement magistral qui reste, à l'écrit comme à l'oral, centré sur le produit mettant l'accent sur la structure formelle du discours, sur les règles de la grammaire et d'usage ou sur la structure textuelle. De l'avis de Vigner (1987):

Si le français doit être seulement une langue de communication pour les actes d'échanges les plus courants de la vie quotidienne, il fera très vite double emploi avec les langues et les parlers de l'élève qui, dans la région, la ville ou le quartier, assurent déjà fort bien cette fonction (et d'autres encore). Autrement dit, il nous

paraît que l'école n'est pas là pour assurer l'acquisition et la maîtrise d'une compétence de communication déjà disponible chez l'apprenant parce que assurée par l'éducation extrascolaire (p. 44).

Cet avis est partagé par Cuq (1991) pour qui le français doit être enseigné dans le but d'en faire un outil d'information et non un outil de communication. Les objectifs de l'enseignement du français doivent être ainsi définis en fonction des besoins des apprenants et de la société. C'est ainsi que la Commission de français au Burundi recommande depuis 1989 de «réécrire le programme de chaque année en indiquant les objectifs visés, les compétences de communication attendues, les exercices à faire par niveau de classe et les indications méthodologiques se rapportant aux activités spécifiques de chaque programme» (Direction générale des bureaux pédagogiques, 1989, p. 50).

#### — Planification et organisation des contenus d'enseignement

Selon les enseignants, c'est surtout le manque de temps et de matériel ainsi que le problème des classes pléthoriques qui empêchent l'atteinte des objectifs. Les enseignants n'ont guère assez de temps pour planifier les différentes activités d'enseignement inscrites au programme. Ainsi, la planification des leçons se réduit, dans la plupart des cas, à une compilation de notes sur la matière à enseigner. Cette compilation reprend souvent les éléments des documents d'appui pédagogique (Simbagoye, 1995). Depuis son implantation en Afrique, le français ne semble pas avoir bénéficié d'un modèle d'enseignement adapté aux besoins des apprenants ni aux contraintes qui pèsent sur l'infrastructure pédagogique. Les contenus d'enseignement et la planification des activités d'apprentissage ne tiennent pas compte des multiples contraintes déjà identifiées. Peu d'activités d'aide à l'apprentissage contenues dans les programmes de français, «langue première d'usage public», s'appuient sur les langues vernaculaires pour éviter le conflit actuel reflété par les choix pédagogiques où le français est enseigné comme si c'était une langue maternelle. Pour y arriver, les responsables éducatifs africains préconisent une nouvelle analyse des besoins prioritaires des apprenants en vue de valider les buts et les objectifs généraux des programmes de français et d'intégrer les valeurs culturelles africaines dans les fondements théoriques sur lesquels reposeraient lesdits programmes. Il serait alors possible de proposer un contenu d'enseignement intégrant les différentes fonctions assignées à la langue française en Afrique noire. Ce contenu devrait être abordé selon un modèle d'enseignement adapté et contextualisé. Le choix de l'un ou l'autre modèle d'enseignement serait alors dicté par les facteurs convergents de chaque situation d'enseignement (milieu socioculturel, styles cognitifs des apprenants, niveau des apprenants, etc.), du type d'objectifs et des démarches pédagogiques poursuivies.

Sans trop insister sur l'importance de la planification des activités d'enseignement, il reste néanmoins essentiel que leur regroupement puisse être envisagé en fonc-

tion des objectifs opérationnels à concevoir. C'est du moins ce que confirment les rapports des bureaux pédagogiques (Direction générale des bureaux pédagogiques, 1989). Ainsi, on aurait, d'une part, des activités rattachées à des situations de communication et, d'autre part, des activités rattachées au fonctionnement de la langue et du discours. Ce réaménagement des activités inscrites au programme comporterait un nouveau volet axé sur les valeurs, les attitudes et les connaissances antérieures des apprenants. C'est donc en ces termes d'absence d'objectifs opérationnels bien définis que se pose la double interrogation sur la nature et l'organisation des contenus d'enseignement. L'organisation des contenus d'enseignement du français reviendrait ainsi à réactualiser les programmes en indiquant clairement les activités devant être menées chaque année, à harmoniser les terminologies utilisées dans l'enseignement de la grammaire, car les ouvrages utilisés proviennent de sources différentes et variées, à expliciter le type d'exercices en fonction des activités et des objectifs opérationnels.

Autrement dit, les documents d'appui préciseraient les activités de pratique de compréhension et de production, les activités d'objectivation de la pratique et, enfin, les activités d'acquisition de connaissances en fonction des objectifs et des méthodes d'enseignement privilégiées pour chaque programme. Les pratiques pédagogiques tiendraient compte de la taille des groupes d'apprenants et des méthodes d'enseignement du français langue seconde ou étrangère.

#### — Aspects méthodologiques de l'enseignement du français

Lorsqu'on analyse les guides méthodologiques, on remarque que la méthodologie adoptée pour l'enseignement du français se fonde sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication. Or, ce principe minimise l'enseignement systématique de la grammaire ou d'autres éléments linguistiques isolés d'un contexte communicatif. Pourtant, la réalité dans les classes de français au Burundi et en Guinée est tout le contraire. Le manque d'enseignants qualifiés et compétents traduit la complexité de la tâche d'enseignant de français. Selon le Bureau d'études et des programmes de l'enseignement secondaire (1994), «les documents d'appui présentent des possibilités d'organisation des contenus, modulables selon les niveaux d'avancement et de maîtrise des élèves» (p. 3). Devant le statut linguistique du français d'une part, devant l'hétérogénéité des apprenants et la précarité des ressources matérielles et didactiques d'autre part, les chances de succès d'une option méthodologique apparemment peu circonscrite et fort exigeante pour des enseignants peu qualifiés nous semblent être limitées.

De l'avis des responsables pédagogiques, les enseignants privilégient un enseignement magistral à l'intérieur duquel la gestion des apprentissages individuels est difficilement envisageable. Un enseignant qui opte pour un modèle d'enseignement «expositif» en suivant le livre du maître à la lettre afin de répondre aux exigences de l'inspection scolaire fournit peu d'efforts pour favoriser les échanges en classe. Il se

contente de transmettre aux élèves un savoir livresque. C'est d'ailleurs ce que montrent certains rapports pédagogiques consultés (Simbagoye, 1995). Nous constatons que l'enseignement du français est abordé selon un modèle transmissif où l'enseignant détient, selon les termes de Cazabon (1995, p. 82), «l'entière responsabilité sur le contenu qu'il transmet à l'apprenant». De là découle un accent essentiellement mis sur l'enseignement des activités rattachées au fonctionnement de la langue et du discours au détriment des activités liées à la situation de communication, véritable lieu d'actualisation des savoirs linguistiques et discursifs. Le modèle d'enseignement privilégié abandonne ainsi le «principe d'une démocratisation de la classe française» prôné par les programmes scolaires qui préconisent «une pédagogie de découverte». Or, l'objectif de cette «démocratisation» ne peut être réalisé sans intégrer dans l'enseignement du français les principaux outils d'intervention pédagogique, d'aide à l'apprentissage et d'évaluation qu'offrent certains modèles d'enseignement des langues maternelles ou secondes. Comme l'écrit Dumont (1990):

Force est de constater qu'aujourd'hui, la plupart des États africains sont malades de leur école. Cette crise structurelle [...] prend en Afrique des proportions plus inquiétantes du fait du vide méthodologique créé par l'abandon des pratiques pédagogiques anciennes (ou, parfois, plus récentes) et de l'incapacité des responsables à forger des outils nécessaires (p. 8).

Ce constat que partagent tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement du français en Afrique montre que la réussite de la méthodologie adoptée, ici ou là, est en grande partie liée à la personnalité de l'enseignant qui occupe une place centrale dans l'enseignement. Une évaluation des résultats pédagogiques en français au Burundi (Desclaux et Trancart, 1993) a montré que les élèves qui terminent la quatrième année du secondaire éprouvaient des difficultés dans des activités de lecture, de compréhension orale ou écrite. L'étude révèle que 40 % des élèves ne peuvent pas, à l'oral, saisir le sens précis de toutes les informations contenues dans un message, quelle qu'en soit la longueur. En lecture/écriture, le taux de réussite est inférieur à 50 % lorsque l'activité demande un traitement logique de l'information et qu'elle nécessite une prise en compte du sens précis du texte. En ce qui concerne les activités de production écrite, l'étude conclut comme suit:

Plus que la situation d'énonciation elle-même, qui est généralement bien comprise des élèves, c'est la capacité à mobiliser et à employer correctement les connaissances syntaxiques et lexicales permettant d'élaborer un message écrit qui met en réelle difficulté un élève sur deux environ. (Desclaux et Trancart, 1993, p. 19)

Actuellement, les méthodes d'enseignement du français privilégiées en Afrique noire francophone constituent l'une des causes des échecs scolaires. Le français continue à être enseigné non comme un outil mais comme un objectif en soi. En tant que langue d'enseignement, le français contribue au développement cognitif et psychosocial des apprenants et sa connaissance garantit la réussite des autres matières enseignées à l'école. C'est pour cela que certains intervenants scolaires souhaitent que les méthodes de son enseignement soient repensées en fonction des besoins langagiers,

psychologiques et affectifs des apprenants, et en fonction de la situation d'éducation en français, langue étrangère ayant un statut social privilégié. Elles doivent être adaptées à la «situation pédagogique africaine» en mettant à profit les acquis de la didactique des langues ainsi que les principes et les techniques de la pédagogie des grands groupes. Pour cela, certains modèles d'enseignement doivent être explorés en tant que représentations simplifiées de situations pédagogiques complexes. Cela ne remet pas en cause le choix des méthodes d'enseignement du français aujourd'hui en vigueur en Afrique. Qu'elles soient traditionnelles, éclectiques ou autres, ces méthodes doivent être contextualisées pour remédier aux failles et aux défauts des systèmes éducatifs actuels. Cependant, toutes ces innovations méthodologiques doivent être accompagnées par d'autres mesures visant à améliorer la qualité de l'enseignement, telles que la formation des enseignants et la conception de manuels scolaires adaptés et contextualisés. Hormis l'état économique précaire des pays africains, le faible niveau de formation des enseignants de français constitue un véritable goulot d'étranglement pour le système éducatif africain. Selon les rapports des inspections scolaires, aucun enseignant de français au primaire n'a fait des études supérieures au Burundi et en Guinée. Dans ces deux pays, moins de 10 % des enseignants au secondaire ont complété des études universitaires. Toutes ces difficultés entravent les efforts déployés ici et là pour améliorer l'éducation des jeunes Africains.

### *Conclusion*

La situation actuelle de l'enseignement du français au Burundi, en Guinée et partout ailleurs en Afrique francophone reste problématique. Que ce soit sur le plan méthodologique, à propos des objectifs opérationnels et même sur le plan des pratiques de classe, des difficultés de plusieurs ordres entravent la réalisation des objectifs généraux assignés à l'enseignement du français (langue seconde et/ou langue d'enseignement) en Afrique subsaharienne. De 1817 à nos jours, l'enseignement du français en Afrique a très peu évolué. La tâche des responsables éducatifs devant les vœux des populations et des gouvernements africains ne fait que s'accroître au fil des jours. Le problème de la sous-scolarisation en Afrique noire francophone reste lié à la pauvreté des États et à leurs politiques linguistiques. Le déséquilibre interniveaux des systèmes d'enseignement africains montre qu'il reste beaucoup de choses à faire en matière éducative. Au Burundi par exemple, les statistiques du ministère du Plan (1991) montrent que moins de 7 % d'apprenants bénéficient d'une véritable éducation en langue française (0,5 % à l'enseignement supérieur et 6 % au secondaire), le reste fréquentant l'école primaire (92 %) ou l'enseignement informel (1,5 %). En Guinée, il y aurait seulement 519 402 apprenants du français sur une population de 6,5 millions d'habitants. Ces statistiques prouvent que les systèmes éducatifs africains présentent encore des défauts majeurs. Le déséquilibre des effectifs aux trois niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur montre que l'enseignement scolaire en français s'adresse à des «groupes minoritaires» en Afrique, les élites nationales. Très peu de jeunes qui fréquentent l'école primaire ont la chance d'accéder à l'école secondaire où l'on acquiert une véritable éducation en langue française.



## NOTES

1. Le Burundi, ancien protectorat allemand, a été confié en 1919 à la Belgique par la Société des nations après la défaite de l'Allemagne durant la Première Guerre mondiale. Territoire sous mandat jusqu'en 1945, le Burundi a été placé sous tutelle belge par l'ONU en 1946. Son indépendance a été proclamée en 1962.
2. Structures de l'enseignement selon Fofana (1988): le premier cycle dure 6 ans (7 à 12 ans); le deuxième cycle dure 3 (13 à 15 ans); le troisième cycle dure 4 ans (16 à 19 ans); le quatrième cycle dure 6 ans (20 à 25 ans).
3. République de Guinée, Réforme de l'enseignement, «Actes de la Conférence nationale de l'éducation», Conakry, 24 mai, juin 1984.
4. Il existe trois niveaux d'enseignement au Burundi: les niveaux primaire, secondaire et supérieur. Le niveau primaire est subdivisé en trois degrés de deux années chacun. Au secondaire et au supérieur, les différents paliers d'enseignement dépendent de l'orientation d'une filière donnée (Simbagoye, 1995).
5. Cette situation ne s'observe que dans les pays où le plurilinguisme est fort accentué comme en Guinée. Cela n'existe pratiquement pas dans les pays n'ayant qu'une seule langue nationale. Au Burundi par exemple, le kirundi reste, dans plus de 98 % de cas, la seule langue de communication de tous les jours.

**Abstract** – This article describes the state of the French language and its teaching in Burundi and Guinea, two Black African francophone countries with different colonial histories and linguistic policies. French language education has been offered in the school system to only a small minority of the population of these economically impoverished countries. An analysis of the official statistics regarding the teaching of French as a foreign language and as a language of instruction shows that a number of difficulties are encountered in Black African francophone countries including «school bilingualism», the scarcity of material resources, the lack of teacher training, the limited variety of teaching activities, and the sociolinguistic reality of these countries.

**Resumen** – En este artículo se discute la situación del francés y de la enseñanza de esta lengua en Burundi y Guinea, dos países del África negra de habla francesa con un pasado colonial y una política lingüística diferentes. La educación en lengua francesa en esos países está destinada a una pequeña minoría de la población, aquella que puede ser acogida por el sistema escolar de esos Estados económicamente pobres. El análisis de datos oficiales muestra que la enseñanza del francés, sea como lengua extranjera o materna, afronta dificultades ligadas al bilingüismo escolar, a la escasez de recursos materiales, a la falta de formación de maestros, a situaciones pedagógicas diversas y a la realidad sociolingüística de esos países.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel behandelt die Lage des Französischen und des Französischunterrichts in Burundi und Guinea, zwei Länder im französischsprachigen Schwarzafrika mit unterschiedlicher kolonialer Vergangenheit und ebenso unterschiedlicher Sprachpolitik. Die französische Schule ist nur einer kleinen Minderheit zugänglich, da das Schulsystem in diesen wirtschaftlich armen Ländern nicht mehr aufnehmen kann. Die Analyse der offiziellen Daten hinsichtlich des Französischunterrichts (Französisch als Fremdsprache und als Unterrichtssprache) zeigt, dass in diesem Teil Afrikas der Französischunterricht an

der "Zweisprachigkeit der Schule", an der Kargheit der konkreten Mittel, an der fehlenden Ausbildung der Lehrer, an mit verschiedenen pädagogischen Situationen und mit den sozio-linguistischen Gegebenheiten dieser Länder verbundenen Problemen leidet.

## RÉFÉRENCES

- Baragasika, I. (1989). *Évolution méthodologique de l'enseignement du français au Burundi. Période: 1968-1981*. Mémoire, Université du Burundi, Bujumbura.
- Bibeau, G. (1982). *Éducation bilingue en Amérique du Nord*. Montréal: Guérin.
- Bouche, D. (1993). La diffusion du français en Afrique occidentale et équatoriale de 1880 à 1914. *Étude de linguistique appliquée*, 90, 61-71.
- Boyayo, A. (1969). L'enseignement au Rwanda-Burundi de 1946 à 1950. *Revue nationale de l'éducation*, 4, 3-7.
- Bureau d'études et des programmes de l'enseignement secondaire (BEPES) (Ministère de l'Enseignement secondaire, Supérieur et de la Recherche scientifique (1989). *Le programme de français*. Bujumbura: BEPES.
- Bureau d'études et des programmes de l'enseignement secondaire (BEPES) (Ministère de l'Enseignement secondaire, Supérieur et de la Recherche scientifique) (1994). *Programme de français: document d'appui pédagogique pour l'utilisation des manuels IPAM-EDICÉF au cycle inférieur*. Bujumbura: BEPES.
- Cazabon, B. (1995). Vers un modèle holistique de la didactique du français langue maternelle. In B. Cazabon (dir.), *Nos mots à fleur de pays. Les Actes du 2<sup>e</sup> Congrès national de l'ACREF* (p. 79-99). Ottawa: ACREF.
- Champion, J. (1974). *Les langues africaines et la francophonie: essai d'une pédagogie du français en Afrique noire par une analyse de fautes*. Paris: Mouton.
- Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN) (1982). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs* (Volume 1 – Bilan et inventaire). Dakar: CONFEMEN.
- Cuq, J. P. (1991). *Le français langue seconde: origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Desclaux, A. et Trancart, D. (1993). *Évaluation pédagogique en fin de premier cycle de l'enseignement général de la République du Burundi*. Bujumbura: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture (MENC).
- Diallo, S. (1992). *Analyse d'erreurs de la production écrite, du double point de vue de l'écrit et de l'oral d'élèves guinéens de seconde, 1<sup>re</sup> et terminales*. Mémoire de diplôme d'études approfondies, Université de Besançon, Besançon.
- Direction générale des bureaux pédagogiques (Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire) (DGBP) (1989). *Colloque national sur les programmes de l'enseignement: secondaire général, pédagogique, technique et professionnel*. Bujumbura: Rapport de la Commission préparatoire.
- Dumont, P. (1990). *Le français langue africaine*. Paris: L'Harmattan.
- Dumont, P. (1993). L'état et les besoins des systèmes éducatifs d'Afrique noire francophone dans le domaine de l'enseignement élémentaire. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 30, 57-69.
- Fofana, A. (1988). *La réforme de l'enseignement en République de Guinée*. Thèse, Université de Paris VIII, Nanterre X (Vincennes).
- Leclerc, J. (1986). *Langue et société* (Collection synthèse). Laval: Mondia Éditeur.
- Makouta-MBoukou, J. P. (1973). *Le français en Afrique noire*. Paris/Bruxelles/Montréal: Bordas.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture (MNEC) (1973). *Réforme du système de l'éducation du Burundi*. Bujumbura: MENC.

- Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire (1990). *Situation de l'éducation au Burundi*. Bujumbura: MEPS.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture (1993). *Évaluation pédagogique en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire général de la République du Burundi* (mai 1992). Bujumbura: MNEC.
- Ministère du Plan (1991). *Annuaire statistique*. Bujumbura: Département de Population, Ministère du Plan.
- Munana, S. (1990). *Étude de quelques problèmes psychopédagogiques liés à l'adaptation des enseignants du secondaire au nouveau programme proposé par le BÉPES*. Mémoire de licence, Université du Burundi, Bujumbura.
- Ndemeye, A. (1989). *Rapport sur la situation de l'enseignement du français à l'école primaire*. Bujumbura: Bureau d'éducation rurale.
- Ntahombaye, P. (dir.) (1989). *L'enseignement des langues nationales et du français en Afrique francophone: expérience du Burundi*. Bujumbura: Atelier national de didactique des langues.
- Olivieri, C. (1991). Plurilinguisme et enseignement, l'exemple africain. *Le français dans le monde*, numéro spécial (février-mars), 152-160.
- Poth, J. (1988). *L'enseignement des langues maternelles à l'école. Comment?* Paris: UNESCO (Bureau régional pour l'Afrique).
- Simbagoye, A. (1995). *Approche privilégiée dans l'enseignement de la langue maternelle au Burundi: analyse de la situation actuelle*. Mémoire de licence, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Sow-Barry, A. (1990). *Typologies des textes et didactique de l'expression écrite en Guinée*. Mémoire de diplôme d'études approfondies, Université de Paris X, Nanterre.
- Turcotte, D. (avec la collaboration de H. Aubé) (1983). *Lois et règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique occidentale française (1826-1959)*. Québec: Les Presses de l'Université Laval et CIRB.
- Vigner, G. (1987). Français langue seconde: une discipline spécifique. *Diagonale*, 4, 42-45.