



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Enseignement des langues : représentations et construction identitaire

Clément Bigirimana

Université du Burundi, Burundi
clement.bigirimana@ub.edu.bi

Reçu le 28-12-2017 / Évalué le 06-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Dans cet article, je me propose d'étudier le processus d'enseignement des langues dans son rapport avec la construction identitaire. Je partirai des rapports indéniables entre la langue et la culture voire l'identité sans oublier les représentations que l'on se fait d'une langue. Ce processus est étudié dans le contexte du Burundi, un pays à la charnière entre une Afrique centrale francophone et une Afrique de l'Est anglophone, mais plus particulièrement marqué par le kirundi, langue commune à tous les Burundais. Cette situation met le Burundi dans un « flou » linguistique et identitaire. Ainsi, l'enseignant des langues, dans son rôle de médiateur, a une tâche déterminante pour la construction identitaire des apprenants, qui se reconnaîtront « francophones » ou « anglophones » dans un contexte donné.

Mots-clés : enseignement, didactique, plurilinguisme, identité, Burundi

Language teaching: representations and identity building

Abstract

In this article, I intend to study the process of teaching languages in its relationship with the identity construction. I will start from the incontestable relationship between language and culture or even identity without forgetting the representations that one makes regarding a language. This process is studied in the context of Burundi, a country hinged between a French-Speaking Central Africa and English-Speaking East Africa, but marked more especially by kirundi, language common to all Burundian. This situation puts Burundi in a “fuzzy” linguistic and identity. Thus, the teacher of the languages, in his/her mediator's role, has a determining task for the identity construction of the learners, that will recognize themselves “French-speaking” or “English-speaking” in a given context.

Keywords: teaching, didactic, multilingualism, identity, Burundi

Introduction

Le Burundi, avec une population avoisinant dix millions sur une superficie de 27.834 km², a un paysage sociolinguistique marqué par plusieurs langues. Pourtant, les Burundais ont la chance de partager une seule langue, commune à tous les

citoyens. Cette langue est le pilier de l'identité nationale. Mais, les Burundais ne vivent pas en vase clos. Ils se trouvent entre une Afrique centrale francophone et une Afrique orientale anglophone. Peut-on alors parler d'une chance pour le Burundi ? Sa « neutre » identité linguistique est-elle un avantage ou un inconvénient pour ses habitants ? En effet, le kirundi est la langue maternelle et nationale du Burundi. Il est la première langue officielle du Burundi avec le français et l'anglais. Il [kirundi] est l'élément primordial constitutif de l'identité nationale et de tout Burundais quelle que soit l'ethnie. Cela apparaît clairement dans la définition de *langue nationale* formulée dans la loi portant statut des langues au Burundi¹ :

Langue nationale : c'est la langue de la nation ou du peuple, c'est-à-dire reconnue comme langue nationale, par les États, mais aussi dans certains cas par les autorités ou reconnue par la population d'un État comme étant une langue non introduite par le colonisateur. La langue nationale a pour vocation par son utilisation hégémonique dans le pays de souder l'unité nationale ou par l'extension de son utilisation parmi ceux qui sont considérés comme les membres de la nation (et qui ont la volonté d'en être) de participer à souder l'unité nationale. Elle est ainsi l'élément primordial constitutif de l'identité nationale. Elle peut être la langue officielle : c'est le cas du kirundi qui est à la fois langue nationale et langue officielle.

D'autres langues « étrangères » que sont le français, l'anglais et le kiswahili sont présentes au Burundi et sont apprises par les Burundais par le biais de l'école. Ces langues, comme chaque langue, véhiculent les cultures respectives des communautés linguistiques dont elles sont issues. L'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais et leur officialisation au Burundi font de ce dernier un pays francophone et anglophone, et partant, des Burundais « francophones » et « anglophones » ce qui pose le problème d'identité linguistique et culturelle, étant donné que la langue est véhicule de la culture. C'est dans ce sens qu'une enquête a été menée auprès des locuteurs burundais et des apprenants des langues en présence, pour avoir une idée de ce qu'ils pensent des langues enseignées ou à étudier, des langues d'enseignement, etc. sans oublier les images favorables et négatives qu'ils se font des et/ou sur les langues pratiquées au Burundi².

Toutes ces transformations passent par le lieu de médiation qu'est l'école. Cette dernière se veut un lieu stratégique où des idées se confrontent dans chacun des êtres sociaux conscients de leur être, et où un médiateur qu'est l'enseignant doit intervenir pour réguler et ainsi mettre de l'ordre dans une classe donnée. Cela est plus significatif dans la mesure où Aden (2010 :268) avance qu'*être médiateur ne signifie pas transmettre, mais créer de réseaux de sens*. Les intervenants, les apprenants sortent de ces classes nourris des idées nouvelles et ordonnées leur

permettant de construire leur avenir identitaire. C'est dans la mesure où selon Cohen-Azria (2010 :95), l'enseignement peut être défini comme la mise en relation, par le biais d'un tiers [*médiateur*], de contenus (savoirs, savoir-faire, compétences, ...) avec des sujets afin que ceux-ci s'en emparent.

1. La classe de langue(s)

La notion de classe où des interactions d'enseignement/apprentissage s'opèrent, suppose les concepts de pédagogie et de didactique dans leur complémentarité. Loin de donner les définitions y relatives, l'on peut dire simplement que la didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage alors que la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain. La didactique est fortement ancrée dans sa discipline tandis que la pédagogie traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes. Celles-ci renvoient à l'image de l'enseignant dans sa classe. C'est à ce niveau que les représentations apparaissent et doivent être prises en considération pour tout processus d'enseignement/apprentissage.

En outre, comme l'affirme Achraf (2009), *les apprenants prendront conscience des mécanismes des représentations mis en œuvre lorsqu'ils en font l'usage. Il faut également insister sur le fait que l'apprentissage d'une langue implique toutes les dimensions cognitives, sociales et culturelles de l'apprenant.* Cela, étant, le travail sur les représentations en classe s'avère alors essentiel. C'est une issue incontournable pour l'étude des mécanismes propres à l'apprenant afin d'appréhender l'Autre : ce sont des mots riches en connotations qui peuvent prendre forme, se transformer et se transmettre à travers la communication et peuvent être influencées par la configuration situationnelle et conversationnelle. Si un certain consensus se dessine aujourd'hui autour du caractère central de la représentation en psychologie cognitive, de larges divergences persistent en revanche en ce qui concerne la nature des représentations, leur organisation, leurs modes de fonctionnement (Bloch et al., 2002).

Pour rappel, quelques principes fondamentaux sont prônés par des sociolinguistes, des didacticiens et les spécialistes des représentations sociales des langues (Castellotti, Moore, 2002 ; Moore, 2001 ; Calvet, 2000 ; Dabène, 1994). L'examen des représentations qui circulent autour des langues qui s'enseignent et s'apprennent est fondamental car à travers cet article, les représentations latentes chez les apprenants burundais pourraient être mobilisées, ce qui permettrait tout d'abord de les connaître, d'être conscient de leur existence. Ultérieurement, des discussions sur leur pertinence seraient possibles et des aménagements pourraient

enfin être proposées lorsque de telles représentations sont superficielles ou trop stéréotypées. En suivant ces fondements, étant donné que les représentations sociales guident en quelque sorte les attitudes et/ou les comportements des apprenants par rapport aux langues, il serait intéressant de se concentrer sur les images favorables relatives aux langues pour motiver davantage les étudiants dans leur apprentissage.

Les enseignants pourraient intégrer dans leurs cours des activités pédagogiques visant l'échange d'idées par rapport aux raisons spécifiques pour lesquelles les étudiants s'intéressent ou non aux langues enseignées ce qui attireraient l'attention des apprenants aux avantages qu'offre le plurilinguisme à l'heure de la mondialisation et cesser de s'enfermer sur des clichés.

Aujourd'hui, avec l'enseignement/apprentissage des langues, la notion de représentations est de plus en plus présente. Ces représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques ou de leurs statuts au regard d'autres langues présentes ou non dans une communauté donnée, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. Pour cela, Dabène (1994 :79) souligne que *tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère par le biais du linguistique ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus moins marquée de subjectivité*. Cela est par ailleurs en rapport avec le processus de l'enseignement/apprentissage de plusieurs langues qui s'avère indispensable à l'heure actuelle, comme le fait remarquer Martinet (2008) :

Dans le monde d'aujourd'hui, les gens cultivés et les spécialistes de tous ordres sont amenés à apprendre à lire, sinon à parler, plusieurs langues. On comprend qu'une langue étrangère qui est apprise et pratiquée par les classes les plus influentes d'une nation puisse cesser d'être une langue étrangère et devenir une langue commune qui finalement éliminera, par dialectisation et émiettement, l'ancienne langue nationale.

Ainsi, partant du principe que l'école est considérée comme une institution essentielle dans la société actuelle, son rôle est, tout d'abord, de transmettre des connaissances. Ensuite, l'école est un lieu de socialisation et de construction des pensées identitaires et subjectives. L'école alors entend garantir à tous les apprenants un niveau reconnu de réussite scolaire, participer à la construction identitaire, assurer l'apprentissage et le développement par les élèves de savoirs, de savoir-faire et de dispositions nécessaires pour s'intégrer dans un contexte social donné. C'est à travers les pratiques langagières que l'on peut bien se rendre compte de l'effet de l'enseignement/apprentissage de langue. C'est pourquoi, Dridi (2006) évoque le rôle de l'école, citant Thaalibi (2000), en ces termes :

Tous les pays au monde, de quelques modèles socioculturels et politique dont ils s'inspirent, utilisent l'institution scolaire non pas seulement comme lieu d'enculturation de l'enfant aux multiples valeurs de la rationalité universelle, mais aussi comme espace institutionnel de l'apprentissage des caractères nationaux de l'identité collective.

Par conséquent, il est remarquable que les institutions scolaires constituent un terrain privilégié où s'affrontent les partisans de différentes idéologies, alors lieu de productions des représentations et de prises de positions identitaires. De ce fait, le choix des langues et des programmes à enseigner est nécessairement déterminé par des fondements idéologiques. Raison pour laquelle les langues et les politiques éducatives sont complémentaires. Cela étant, Dridi (2016) affirme que *c'est à travers l'éducation que l'enseignement et la promotion de la langue et de la culture seront envisagés comme l'expression d'une puissance politique*. Ainsi, chaque Gouvernement est appelé à prendre des mesures adéquates pour mettre au clair le rôle que l'éducation aux langues doit jouer pour participer à la construction identitaire d'une société plurilingue, comme le Burundi pour le présent article. Et selon Achraf (2009), *la classe est l'endroit idéal où vont se confronter les deux systèmes de représentations, de critères et de valeurs. Chaque apprenant possède des représentations en commun avec d'autres individus, mais la spécificité réside dans la manière de structurer les expériences, les significations*. Cette double dimension peut créer certaines confusions chez l'enseignant et les apprenants. Les deux principaux acteurs dudit processus se trouvent ainsi en situation de dilemme et sont confrontés au problème d'adaptation et d'assimilation.

Cette prise de conscience fait émerger les composantes implicites de l'acte pédagogique et pousse l'apprenant à s'interroger sur son propre système de pensées. En effet, selon Moore (2003 : 95), *les représentations liées au développement des langues et celles qui agitent l'opinion autour de l'enseignement des langues sont souvent basées sur des conceptions « naïves » qui émanent d'une certaine « sagesse populaire » à propos des langues et de leurs apprentissages. Dans ce sens, ces représentations ont un ancrage solide et une circulation très large dans la société, mais qui restent peu fondées*.

Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère est un avantage. C'est une ouverture au monde environnant. Par les temps qui courent, les avantages du plurilinguisme ne sont plus à démontrer. Plusieurs questionnements ont été posés à propos de la considération des atouts plurilingues dans la construction des stratégies de passage d'une langue à une autre en sachant que ces activités

sont liées aux représentations. Ces dernières forment des filtres et se construisent dans les interactions orientant de la sorte la structure des séquences potentielles d'apprentissage.

Ainsi pour Castelloti (1990) tout apprenant véhicule des représentations concernant la langue à étudier. Ces dernières sont fondées sur sa façon de voir la distance inter linguistique et de ses intentions sur ce qui relève du central et du périphérique. Elle ajoute également (2001) que les réponses métalinguistiques interviennent dans l'activité d'appropriation des langues qui se base sur l'analyse et la comparaison. Cette activité va faire interagir les processus de catégorisation sociolinguistique (image de la langue, de ceux qui la parlent, des représentations de l'apprentissage) et les processus linguistiques et de l'apprentissage chez les apprenants. L'on pourrait même évoquer l'imaginaire linguistique, comme rapport du sujet à sa langue, la sienne ou celle de la communauté qu'il intègre et qu'il souhaite intégrer (Houdebine, 2002). L'identification des liens qui les unissent permettra de réussir l'acte de pédagogie et le traitement de l'input (Moore, 2003).

Au Burundi, les questions sur les langues et leur enseignement a toujours nourri les débats (Celab, 2007 ; Ntahonkiriye, 2008 et 2010 ; Mazunya et Habonimana, 2010 ; Bukuru, 2015). La connaissance des langues constitue la clé de développement humain. Elle constitue une ouverture d'horizons. Depuis une dizaine d'années, le système éducatif burundais a opté pour l'enseignement/apprentissage de quatre langues dès l'école primaire. Il s'agit du kirundi, du français, du kiswahili et de l'anglais, langues enseignées dans un champ symbolique pour une ouverture régionale voire internationale. Ainsi, les enjeux de la question linguistique au sein du système éducatif sont complexes et divers : sociétaux, culturels, identitaires, économiques, etc. Il en ressort que le système éducatif remplit une fonction primordiale aussi bien en rivalité linguistique qu'en planification linguistique à divers niveaux. L'on peut dire que le choix de la langue d'enseignement comme celui de la langue enseignée révèle aux apprenants la situation de langues. Ils commencent alors à avoir des attitudes sur ledit choix. Cela les amène à comprendre ou à s'apercevoir que toutes les langues n'ont ni le même statut, ni la même valeur, ni les mêmes domaines d'utilisation. De plus, la langue d'enseignement a un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir à la différence de la langue enseignée considérée comme une discipline comme tant d'autres, bien qu'elle véhicule des éléments culturels. Pour cela, selon Groult 2002, cité par Achraf 2009, *du point de vue pédagogique, les représentations trouvent une acception qui recouvre connaissances et savoirs. Elles sont perçues comme les modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation. Elles peuvent servir également de support pour entamer des*

connaissances nouvelles et la construction du savoir comme elles peuvent jouer un rôle dans les modes d'approches ou de règles d'actions spontanées ou apprises. Aussi, elles forment un savoir préalable que l'enseignant doit estimer s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des apprenants.

Par ailleurs, l'image que les locuteurs se font en général de leurs langues, les valeurs qu'ils leur accordent, les jugements qu'ils s'en font et les attachements affichés sont largement affectés par les transformations sociales qui ont lieu au cours du temps et qui peuvent évoluer avec le temps, selon le contexte de l'enseignement/apprentissage. Ces représentations dépendent des statuts que les langues en contact endossent et des images qu'elles véhiculent à un moment ou à un autre de l'histoire des groupes qui les parlent. S'ils ne disent que peu de choses sur les pratiques effectives des locuteurs, ils peuvent révéler le degré de centralité des langues associées et le degré d'attraction qu'elles génèrent. Les langues seront alors différenciées selon leur usage, leur maîtrise, leur praticabilité au sein des communautés qui s'en servent.

Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent des conceptions des langues intervenant dans le processus d'enseignement/apprentissage. En principe, les élèves burundais ont 25 heures de langues contre 11 heures réparties entre les autres disciplines. C'est-à-dire que sur 36 heures de cours, 25 heures sont réservées aux langues. Par conséquent, dans ce cas, les apprenants auront à valoriser ou à accorder plus d'importance au français et à l'anglais plutôt qu'au kiswahili et au kirundi. Au vu de la simple charge horaire, l'idée qu'ils se forgent est que ces langues diffèrent par degré d'importance. En effet, il se trouve que le français et l'anglais bénéficient chacun d'un volume horaire de neuf heures par semaine, tandis que le kiswahili n'en a que quatre. Quant au kirundi, langue maternelle, il ne bénéficie que de trois heures par semaine. Cela sous-entend que le concepteur des programmes pense que le kirundi est mieux connu par rapport aux autres langues. Il songe alors à renforcer l'enseignement d'autres langues dont le français, l'anglais et le kiswahili qui ouvrent vers l'ailleurs et ce par le génie des enseignants « médiateurs » en termes de transmission des savoirs. Par ailleurs, l'enseignant a tendance à recourir au kirundi pour des explications, dans le but de faciliter la compréhension de certaines matières, étant donné que toutes les disciplines sont enseignées en français. Ainsi, le kirundi, comme langue maternelle, intervient d'une façon ou d'une autre dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Néanmoins, d'autres langues sont enseignées/apprises dans un autre cadre, à la recherche d'autres compétences linguistiques. L'on citera l'allemand, l'italien,

le mandarin, l'espagnol, etc. Par ailleurs, la loi supra innove en instituant les trois langues officielles langues d'enseignement, une belle chose mais difficilement réalisable compte tenu des besoins en personnel et matériel didactique approprié.

La jeunesse burundaise, interrogée sur l'enseignement/apprentissage des langues, seuls 17.53% admettent que le français est langue de science et technologie ; il n'est préféré pour les études que par 52.86% au moment où l'anglais est préféré par 62.50% et les autres langues³ [3] à 90.36%. L'on peut en déduire que le français bien qu'il soit la langue d'enseignement au Burundi n'est pas beaucoup préféré pour les études. Certains arrivent même à qualifier le français au Burundi de langue « obligée et avalée de force ». Parmi les langues d'études conseillées aux ami(e)s vient en première position l'anglais (70.73%), puis le français (53.11%) et les autres langues (26.94%). Ainsi, le constat reste le même : le français n'est pas une « langue de science/technologie ». Il est clair que l'anglais et les autres langues occupent le devant.

En effet, toutes les langues ne conviennent pas à tous les niveaux de formation. À chaque niveau, les apprenants découvrent de plus en plus de réalités, et une langue qui convient à ce niveau doit être définie. La jeunesse se représente l'importance et la puissance de l'anglais par rapport aux grandes puissances où l'anglais prédomine. Pour elle, la langue d'études, c'est l'anglais. Parce que c'est plus moderne, c'est une langue de recherche, des sciences et la langue des États-Unis, de l'Angleterre, de la Chine même plus ou moins du Japon. Dans tous les pays développés, c'est la langue d'études et de recherche. Le rapport qu'entretiennent les jeunes burundais avec les langues est un rêve de puissance, de développement. Ils considèrent et/ou se représentent la langue comme un facteur ou un symbole de développement humain, de bien-être social et professionnel. Bref, la langue représente tout pour l'homme, en tant qu'élément d'identité et de stéréotype.

2. L'impact des représentations sur la réussite/échec scolaire

De ce qui précède, l'on peut déduire l'impact des représentations sur la réussite/l'échec scolaire. La langue étant le véhicule de la culture, une langue étrangère dans un contexte d'enseignement/apprentissage fonctionnera en disproportion avec la culture endogène. En général, la langue maternelle est facilement acquise, mais si une langue étrangère alors en usage au côté de la langue nationale vient avec un statut privilégié sur le marché linguistique, les apprenants s'efforceront à la maîtriser. Ils se représentent ladite langue comme langue de réussite dans la vie, ce qui entraîne l'échec dans la langue jugée sans issue.

Ainsi, les processus de construction des représentations linguistiques commencent dès que le nombre de langues enseignées et de langues d'enseignement augmente. Les apprenants ont tendance à sous évaluer les langues dites « déjà connues » au profit des nouvelles. Ces dernières peuvent leur échapper dans les premiers jours, d'où l'échec dans les deux. Aussi, une langue n'est assimilée correctement que selon les discours s'y rapportant dans la communauté qui s'en sert ou sur base des évaluations faites sur la langue en question. À titre d'exemple, selon le rapport de l'OIF, « *la langue française, 4^{ème} langue d'internet, 3^{ème} langue des affaires, 2^{ème} langue d'information internationale dans les médias, 2^{ème} langue de travail de la plupart des organisations internationales et 2^{ème} langue la plus apprise dans le monde est une chance qui constitue un atout pour ceux qui la maîtrisent* (Diouf, 2014 : 3).

Une telle assertion ne sera pas sans effet sur l'enseignement/apprentissage du français, du point de vue réussite. Les apprenants chercheront à la maîtriser par tous les moyens. De plus, au Burundi où le français cumule les statuts par rapport aux autres langues. La réussite ou l'échec scolaire est alors un résultat des représentations dans l'institution scolaire et universitaire où la langue « normée » est enseignée. Néanmoins, la question de norme dans le processus d'enseignement/apprentissage est difficilement saisissable :

La norme ne correspond que très imparfaitement aux pratiques effectives de la langue. Ce que le professeur enseigne à ses élèves est une demi-abstraction plus unifiée certes, mais lacunaire. Il y a certes des avantages pédagogiques à enseigner le français normalisé parce qu'il est plus régulier, plus homogène et partant plus simple à assimiler (Besse, 1976:28-29), mais le plus urgent pour certains est de revoir les prescriptions normativistes en cessant de les considérer comme un absolu, ce qui suppose, dans des manuels scolaires et la pratique pédagogique, la révision du manichéisme linguistique d'après lequel un énoncé ne peut être que vrai ou faux, français ou non (Nzessé, 2008 : 320).

3. Les représentations et l'activité didactique

Tout d'abord, le terme de représentation en didactique apparaît sous plusieurs formes en termes de prérequis, du déjà-là, connaissances de base, savoir initial, etc. Pourtant, les représentations en didactique diffèrent d'une discipline à une autre. Pour cela, la didactique suppose le « quoi enseigner » (le contenu). Au-delà du contenu, d'autres paramètres concourent à la réussite de cette activité (didactique). Les contenus à enseigner véhiculent autant de représentations sur plusieurs plans : organisation, message véhiculé, la quantité de l'information, etc. Ainsi, selon Robert (2012 : 21), *du côté enseignants, on sait bien qu'enseigner n'est pas*

seulement une affaire de connaissances disciplinaires, ni même d'adaptations aux programmes scolaires (pas toujours immédiates cependant), et que l'expérience n'est pas « tout ». Mais les didacticiens rencontrent d'autres difficultés - certains professeurs se demandent même qui sont ces donneurs de leçon, isolés dans leur tour d'ivoire, qui prétendent marcher sur leur platebande sans en avoir à assurer le quotidien - ce quotidien qui ne peut qu'échapper à ces « intrus ». C'est la question de l'implication des didactiques dans les pratiques effectives qui est alors en jeu.

Par ailleurs, il faut bien noter qu'en didactique, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas (Cohen-Azria, 2010 :195). L'élaboration d'un travail didactique tiendrait alors compte des représentations au sens général et leur rôle dans l'acte de l'enseignement/apprentissage. Ainsi parmi les chercheurs tentés par cet axe, l'on cite Muller et Pierto (2001), lui-même cité par Robert (2012 :22), qui ont essayé d'élaborer des activités à mettre dans les classes :

Les recherches de tous les didacticiens ont pour visée la compréhension des relations entre enseignements et apprentissages de contenus précis donnés, compte tenu de la réalité scolaire d'aujourd'hui, y compris institutionnelle et sociale. Ce n'est pas seulement en pédagogie, dans la mesure où ce qui est étudié dépasse l'acte d'enseigner, et dépend profondément des contenus ; ce n'est pas seulement de la théorie des apprentissages dans la mesure où ce sont les acquisitions effectives qui nourrissent les analyses, dans des va-et-vient permanents avec les pratiques en classe, y compris par le biais d'expérimentations ou d'expériences.

Pour cela, l'on note l'importance des représentations dans le processus de l'enseignement/apprentissage. En effet, les apprenants ne viennent pas à l'école « tête vide » pour reprendre Cohen-Azria (2010 :195). Ils ont déjà des connaissances autres que scientifiques, des représentations. Et chacun d'eux cherche à expliquer et à comprendre le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements dans les sphères « savantes » ou scolaires. Et s'agissant de l'apprentissage des langues, il est question de représentations linguistiques. Ces dernières sont censées se transformer en représentations de l'apprentissage qui aborde le monde autrement en donnant des orientations raisonnées et objectives qui viennent corriger celles subjectives. L'enseignant est alors invité à partir du déjà-là des apprenants pour aboutir au non encore-là.

Dans l'activité didactique, le but n'est pas alors l'éradication des représentations qui seraient fallacieuses et néfastes car il n'est guère possible de penser sans représentations, ni même de les transformer en d'autres qui seront justes et favorables, mais d'amener les élèves à faire émerger leurs représentations et de les travailler afin d'en mieux connaître la nature, la relativité, la contextualité afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentations de soi et du monde en mouvement. Pour cela, Zarate (1993) pense qu'il « *serait vain de vouloir combattre [les préjugés] en apportant plus de connaissances, plus d'information* ».

Plus particulièrement, la didactique des langues recouvre un ensemble de représentations dans la mesure où la langue est imputable à la culture et à la société qui la parle. En apprenant une langue, l'on apprend aussi une culture. L'enseignement d'une langue doit donc tenir compte de la composante linguistique et socioculturelle. La première permet de développer les quatre compétences, à savoir la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite. La deuxième a pour but de faire connaître les éléments de la culture. Dans cette logique, Mounin (1984 : 35) affirme que *pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation*. C'est pour cette raison que selon Castellotti et Moore (2002 : 9), *en didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues*.

Pour sa part, Dabène (2005), cité par Bertrand Daunay (2010 : 212), à propos de la didactique du français, signalait *l'insuffisance [...] de la notion de triangle didactique* et affirmait *La nécessité de son inclusion dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de la recherche et les matières d'enseignement, mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours*.

Il en découle que l'activité didactique est exigeante sur divers aspects. Les connaissances à faire acquérir doivent tenir compte des conceptions déjà détenues par les apprenants en termes de représentations. Par ailleurs, selon Cohen-Azria (2010 : 195), *prendre en compte cette notion de représentation modifie la définition*

de l'enseignement : il ne peut plus être conçu comme un simple apport de nouvelles connaissances puisque l'élève intègre ces nouveaux éléments en fonction de ce qu'il connaît déjà. L'enseignement consisterait plutôt à amener le sujet apprenant à une réorganisation intellectuelle, c'est-à-dire à une transformation de ses modes de pensée. Les représentations étant fonctionnelles pour chacun d'entre nous, les ignorer dans l'enseignement pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages.

Le jeune burundais, en venant apprendre à l'université, surtout dans le domaine des langues, a déjà un préconçu de l'enjeu des langues. Il peut refuser de faire « langue et littérature françaises » et opter pour « langue et littérature anglaises » pour la simple raison que les USA sont une puissance mondiale. Il s'agit de représentations du monde et d'illusions qu'il se fait pour son avenir. Cela étant, le monde des représentations est de loin différent de la réalité. Néanmoins, les apprenants qui viennent acquérir des connaissances pour leur avenir professionnel ont déjà en eux-mêmes, les différentes professions (débouchés) qui les attendent. Également, ils viennent avec des représentations sur des savoirs en jeu, et malheureusement, ces représentations persistent souvent après les enseignements, ce qui, parfois, donne lieu à des contestations ou à la remise en question des connaissances acquises. C'est à ce niveau que l'enseignant doit pleinement jouer son rôle de médiateur pour concilier les apprenants et le monde professionnel qui les attend. Il est censé jouer sur leur comportement qui dicte les attitudes et ainsi les préparer à l'avenir.

La prudence dans l'activité didactique s'impose alors compte tenu de ce que les représentations génèrent. Le sujet apprenant peut disposer de connaissances erronées qu'il faudra corriger et redresser au fil de l'enseignement/apprentissage. Ici, l'enseignant doit savoir orienter l'apprenant sans pour autant le réprimander pour ne pas susciter en lui d'autres formes de représentations qu'il a des enseignants. Il doit pleinement jouer le rôle de médiateur. Par ailleurs, un apprenant ayant en tête des représentations négatives sur l'enseignant, la matière assurée par celui-ci ne sera pas bien assimilée par l'apprenant. C'est le vrai danger que rencontrent les apprenants dans l'enseignement supérieur où ils ont déjà des préjugés sur certains enseignants, entre autres sur la codification des examens, les exigences et le sérieux de l'enseignant, etc. Ces représentations non fondées conduisent à l'échec de l'apprentissage et peuvent aller jusqu'à détruire la personnalité de l'apprenant.

Conclusion

Dans cet article, il a été question de l'enseignement des langues dans ses rapports avec la construction identitaire qui en est l'aboutissement, en plus des compétences linguistiques acquises. Les enseignants [médiateurs] ont la lourde tâche de concilier les apprenants et le monde professionnel qui, parfois, ne répond pas exactement aux attentes des formés. L'importance indéniable des représentations dans le processus d'enseignement/apprentissage a été soulignée. La jeunesse burundaise, dont il a été question dans cette réflexion, est entre l'enclume et le marteau. La situation géolinguistique du Burundi concourt aux représentations de tout genre pour ce qui est de l'identité linguistique des locuteurs des langues qui s'invitent dans cet univers. Francophones ou anglophones, les usagers des langues présentes au Burundi sont invités à vivre les réalités de la mondialisation qui milite pour la médiation des langues et cultures via le multilinguisme et le multiculturalisme. Le meilleur terrain, à mon sens, pour réussir le pari, passe par des politiques linguistiques éducatives conçues pour faire face aux diverses réalités qu'offre le monde. La langue en soi est le vecteur de la médiation dans sa fondamentale fonction d'assurer la communication entre les hommes du monde.

Bibliographie

- Achraf, D. 2009. « Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». *Synergies Algérie* n° 5, p. 191-198. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie5/djeghar.pdf> [Consulté le 13 octobre 2016].
- Aden, J., Weissmann, D. (Coord.) 2012. « La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes ». *Études de linguistique appliquée*, n° 167 [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3.htm> [Consulté le 13 octobre 2016].
- Bloch, H. et al. (dir.). 1993. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastelottiMooreFR.pdf>. [Consulté le 13/10/2016 à 9h23].
- Cohen-Azria, C. 2010. Représentations. In : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Cohen-Azria, C. 2010. Enseignement. In : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. 2005. Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Daunay, B. 2010. Système didactique - Triangle didactique. In : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Dridi, M. 2016. *La finalité identitaire de la politique linguistique éducative algérienne*. Université de Ouargla. [En ligne] : <https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-24-2016/2936-la-finalite-identitaire-de-la-politique-linguistique-educative-algerienne-dr-dridi-mohammed-universite-kasdi-merbah-ouargla-algerie> [Consulté le 13 octobre 2016].

- Martinet, A. 2008. *Éléments de linguistique générale* (5^e éd). Paris: Armand Colin.
- Moore, D. 2003. *Plurilinguisme et École, Représentations et dynamisme d'apprentissage (volume 1), synthèse de l'activité de recherche*. Grenoble : Université Stendhal Grenoble3.
- Mounin, G. 1984. « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues ». *Le français dans le monde*. Paris : Hachette-Larousse.
- Nzessé, L. 2008. Le français en contexte plurilingue, le cas du Cameroun : appropriation, glottopolitique et perspectives didactiques. In: *Francofonía*. Universidad de Cádiz. <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/8457> [Consulté le 13 octobre 2016].
- OIF. 2014. *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.
- République du Burundi. 2014. *Loi n° 1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi*. Bujumbura : Cabinet du Président.
- Reuter, Y. (éd.). 2010. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e éd. actualisée). Bruxelles : De Boeck.
- Robert, A. 2012. La recherche en didactiques des disciplines : une nécessité actuelle ? In : *Les didactiques en question(s)*. Bruxelles : De Boeck.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, CREDIF/Essais. <http://u2.strsbg.fr/dilanet/cofdela.htm>, [Consulté le 15/7/2016 à 9h13]. <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/burundi.htm>, [Consulté le 13/03/2016].

Notes

1. Loi n° 1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi, 2014, chapitre I, art.1, al.2.
2. L'enquête a été effectuée début 2016 dans dix lycées d'enseignement général secondaire ainsi que dans deux institutions d'enseignement supérieur.
3. Les autres langues supposent le kirundi, le kiswahili et les langues non officiellement reconnues par la loi.