



Réflexions sur le bilinguisme scolaire au Rwanda

Évariste Ntakirutimana

Université du Rwanda, Rwanda

evantaki@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1242-3484>

Reçu le 29-10-2024/ Évalué le 20-02-2025 / Accepté le 30-05-2025

Résumé

Cet article devance un projet de recherche pour lequel nous cherchons encore un financement afin de pouvoir interroger le terrain. Le projet entend faire l'état des lieux sur le bilinguisme scolaire au Rwanda pour dégager les aspects problématiques. En effet, dans ce pays, trois langues (ikinyarwanda, anglais et français) sont enseignées dès la première année de l'école primaire. À la lumière des éléments théoriques sur le bilinguisme scolaire, nous cherchons à savoir si ce choix est idoine, d'autant plus qu'à la fin du primaire, la connaissance des trois langues est jugée insuffisante. Des pistes de solution seront proposées, le cas échéant.

Mots-clés : bilinguisme scolaire, modus operandi, connaissance linguistique, parité

Reflections on Rwandan school bilingualism

Abstract

This article precedes a research project for which we are still seeking funding in order to examine the field. The project intends to take stock of school bilingualism in Rwanda to identify problematic aspects. Indeed, in this country, three languages (Ikinyarwanda, English and French) are taught from the first year of Primary. Considering the theoretical elements on school bilingualism, we seek to know whether this choice is appropriate, especially since at the end of Primary the linguistic competencies in the three languages are considered insufficient. Possible solutions will be proposed, if necessary.

Keywords: school bilingualism, modus operandi, linguistic proficiency, parity

Introduction

Au Rwanda, l'enseignement primaire, qui dure 6 ans, met en jeu trois langues, à savoir l'ikinyarwanda, l'anglais et le français. L'ikinyarwanda, l'unique langue nationale, est medium dans les trois premières années.

Il devient matière enseignée par la suite, selon les options. L'anglais et le français y sont enseignés comme matières. De la quatrième année du primaire à l'université, l'anglais est officiellement le seul véhicule d'enseignement. Dans notre réflexion, nous entendons proposer des pistes d'amélioration au regard des recherches actuelles sur le bilinguisme scolaire car, à la fin du primaire, les élèves sont jugées très faibles en langues. Cette faiblesse influe inéluctablement sur l'apprentissage aux niveaux secondaire et supérieur. Nous cherchons plus spécifiquement à répondre à quatre (4) questions majeures que pose le bi/plurilinguisme scolaire, à savoir a) à quel âge le bi/plurilinguisme doit-il être introduit ? b) Quelle langue et combien de langues introduire à la fois ? c) Quel enseignant ? d) Quelles matières et quelles méthodologies, pour ce faire ?

Éléments théoriques sur le bilinguisme scolaire et discussions

Dans notre réflexion, nous nous sommes largement inspiré de l'article du linguiste-pédagogue italien Franco Calvetti (2018), qui répond parfaitement à l'essentiel de nos préoccupations.

1. De l'introduction d'une deuxième langue

Ordinairement, l'enseignement primaire commence à l'âge de six ans pour prendre fin à douze ans. Selon les neuropsychologues, cet âge correspond à une plasticité supérieure du cerveau. L'enfant est estimé plus réceptif en matière d'apprentissage. C'est donc à ce niveau que l'apprentissage d'une deuxième langue devrait être introduit.

Le psycholinguiste Renzo Titone (1983) suggère d'introduire l'enseignement d'une deuxième langue à 4-5 ans, car, à cet âge, la première langue est plus ou moins fixée. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que l'enfant a le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux. Son oreille est très sensible aux différences de prononciation. Cette sensibilité contribue inéluctablement au développement des compétences langagières orales. Il sied de noter que le traitement des sons constitue le soubassement de l'apprentissage de toute langue.

Les recherches actuelles¹ indiquent qu'à la naissance le cerveau du bébé est capable de distinguer huit cents (800) sons. Une langue naturelle n'en comporte habituellement qu'une quarantaine. C'est pour cela que le bébé peut apprendre n'importe quelle langue à laquelle il est exposé. Voilà l'origine d'une idée reçue qui conduit droit à l'erreur de vouloir apprendre plus d'une langue à l'enfant, sans souvent faire attention aux conditions de leur apprentissage. L'apprentissage de plus d'une langue doit respecter l'effet cumulatif sur lequel nous reviendrons.

S'agissant de l'apprentissage d'une deuxième langue, les psychopédagogues affirment que l'enfant ne présente aucune prédisposition à une langue particulière. Tout dépend de l'organisation scolaire, de la volonté des parents ou du pays, du temps et des stratégies méthodologiques. Pour ce qui a trait à l'apprentissage d'une troisième langue, ces spécialistes de l'éducation n'en disent rien. Ils l'assimilent à l'apprentissage de la deuxième langue (L2).

2. De l'apprentissage d'une troisième langue

L'acquisition d'une troisième langue (L3) a quand même préoccupé les spécialistes (Trévisiol, Rast, 2006) de la linguistique appliquée, ces dernières années, notamment Cenoz et Genesee (1998) ; Cenoz & Jessner (2000) et Edwards (1994). Leurs recherches laissent conclure que l'acquisition d'une L3 est un phénomène plus complexe que celle d'une L2. En effet, le processus d'acquisition de la L2 et le produit de cette acquisition influent largement sur l'acquisition de la L3. Lorsque la L3 est apparentée à la L2, son apprentissage est plus aisé et plus rapide. Les mécanismes d'acquisition de la L2 sont réactivés et, à leur tour, ils activent l'apprentissage d'autres langues éventuelles. Cette influence peut être positive ou négative eu égard aux ressemblances/différences entre les langues à apprendre. Ces similitudes/dissimilitudes relèvent de la psychotypologie des langues, définie par Kellerman (1983) comme « les similarités et les différences entre les langues, telles qu'elles sont perçues par l'apprenant ». Le cas du Rwanda, à savoir l'enseignement de 3 langues dès la première année du

¹ https://theconversation-com.translate.google.com/why-the-baby-brain-can-learn-two-languages-at-the-same-time-57470?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=fr&_x_tr_hl=fr&_x_tr_pto=rq

primaire, est donc spécial et questionnable. L'ikinyarwanda est une langue bantu alors que l'anglais et le français sont des langues indoeuropéennes. Ces deux familles sont linguistiquement et géographiquement très distantes. Du reste, le français et l'anglais, quoique officiels, sont des langues étrangères inconnues du commun des mortels au Rwanda. Seuls les Rwandais scolarisés les connaissent, avec des niveaux de maîtrise très variables, là aussi.

3. Du *modus operandi*

En tout état de cause, pour qu'un enfant puisse apprendre commodément deux langues ou plus, il doit les entendre parler et avoir l'opportunité de les utiliser autant que faire se peut. Ainsi, importe-t-il de mettre à sa disposition des livres pour enfants (particulièrement des contes et des bandes dessinées), des films, de la musique et des chaînes de radio-télévision, des documents audiovisuels, dans les langues concernées. On pourra avoir recours aux livres sans texte, le cas échéant. Ces derniers présentent l'avantage de pouvoir mettre en jeu toutes les langues à apprendre. Il serait donc utile d'évaluer les supports pédagogiques utilisés au Rwanda pour vérifier s'ils favorisent l'apprentissage des langues au programme. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) aiderait dans l'évaluation des niveaux de compétences² (A, B et C),

² *Utilisateur élémentaire*

Niveau A1 : niveau cible pour la fin de l'école élémentaire : *L'apprenant peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.*

Niveau A2 : niveau cible pour l'obtention du socle commun : *Peut échanger des informations simples sur des sujets familiers et habituels.*

Utilisateur indépendant

Niveau B1 : niveau cible pour la fin de scolarité obligatoire : *Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage, raconter un événement, une expérience, défendre un projet ou une idée.*

Niveau B2 : niveau cible pour l'épreuve du baccalauréat : *Peut comprendre l'essentiel d'un sujet concret ou abstrait dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance, par exemple une conversation avec un locuteur natif. L'élève peut émettre un avis sur un sujet d'actualité et en débattre.*

Utilisateur expérimenté

Niveau C1 : *Peut s'exprimer spontanément et couramment, utiliser la langue dans la vie courante, etc.*

Niveau C2 : *Peut comprendre sans effort ce qui est lu et entendu, s'exprimer très couramment, résumer des faits de manière cohérente, etc.*

eu égard au volume horaire annuel attribué à chaque langue et aux compétences des apprenants qui dépendent de la matière apprise. Le CECRL souligne que, à la fin du primaire, l'enfant devrait être à même de soutenir une conversation facile et savoir lire un petit texte qui se rapporte aux expériences concrètes de la vie quotidienne. Cette compétence correspond au niveau A1, qui caractérise l'utilisateur élémentaire. À la fin du secondaire, l'élève devrait avoir le niveau B1 qui fait de lui un utilisateur indépendant et qui lui permet d'affronter les études universitaires avec une bonne sécurité linguistique, pour ainsi dire.

S'agissant du volume horaire annuel, il importe de signaler que les données du CECRL sont à titre indicatif. D'autres facteurs paralinguistiques influencent l'apprentissage, en effet. Ces derniers relèvent de l'âge et de la motivation de l'élève, de la nature de la langue à apprendre, de la connaissance d'autres langues, de l'exposition à la langue en dehors de l'école, de l'effort personnel d'autoformation et du type de formation (groupe vs individuel, grand groupe vs petit groupe, en ligne vs en présentiel).

Niveau	En immersion	Hors immersion	Total
A1	80	100	80-100
A2	100	120	180-220
B1	200	250	380-470
B2	200-250	300	580-770
C1	250-300	350	830-1120
C2	250 ++	300++	1080-1420++

Ntakirutimana (2018: 12)

Tableau 1 : Heures requises pour passer d'un niveau de compétence à l'autre, selon le CECRL

Les données du CECRL correspondent à celles du *Business Language and Communication Centre* (BLCC) à quelques différences près, comme on peut le constater dans le tableau ci-après.

Départ	Arrivée	Minimum heures	Maximum heures
A0	A1	60-90	80-100
A1	A2	160-180	200
A2	B1	210-350	260-400
B1	B2	260-500	330-600
B2	C1	700	800
C1	C2	1000	1200

Tableau 2 : Heures requises pour passer d'un niveau de compétence à l'autre, selon BLCC³

³ <https://blcc.be/fr/blog/combien-dheures-de-formation-faut-il-pour-elever-un-niveau>

Ce tableau du BLCC indique le nombre d'heures de contacts formels entre l'enseignant et l'apprenant. Il convient d'y ajouter une trentaine d'heures d'autoformation ou d'exposition à la langue, pour chaque niveau. Tout bien considéré, le nombre d'heures d'apprentissage pour passer d'un niveau de compétence à l'autre fait presque consensus. Une recherche de terrain permettrait de vérifier dans quelles mesures le volume horaire attribué à chaque langue dans les programmes rwandais est conforme aux normes.

Le *modus operandi* revient également sur le type d'enseignant de la L2 qui convient à l'école primaire, sur les objectifs de l'enseignement de la L2 et sur le *modus operandi*. Il sied d'insister sur le fait que la qualification de l'enseignant est déterminante dans tout apprentissage. Au Rwanda, l'enseignant de l'école primaire doit avoir fréquenté avec succès un Teacher Training college (TTC) ou un autre établissement jugé équivalent.

La réglementation est donc claire et précise pour ce qui a trait à la qualification. Le sondage du terrain permettrait d'en vérifier la loyauté. Mais, une recherche récente (Yanzigiye *et al.*, 2024 : 91) validée par le commanditaire (Programme APPRENDRE) relève une lacune en ce qui concerne l'enseignement des langues dans les TTC. Elle recommande de « *renforcer la formation sur les compétences en langues et de consolider la politique du multilinguisme (Kinyarwanda-langues d'ouvertures) pour une communication plus facile entre enseignant-apprenant* ».

Selon Calvetti (2018), l'enseignement de la langue étrangère doit viser trois objectifs primordiaux :

- aider et enrichir le développement cognitif, en offrant un autre instrument d'organisation des connaissances ;
- permettre à l'enfant de communiquer avec les autres à travers une langue différente de la sienne ;
- amener l'élève à la compréhension des autres cultures et des autres peuples, à travers l'instrument linguistique.

Nous privilégions le deuxième objectif car, au bout du compte, la langue est avant tout un instrument de communication, comme l'a bien souligné le linguiste fonctionnaliste André Martinet (1960). Tout compte fait, l'enseignant doit connaître de manière adéquate la langue à enseigner de même que sa didactique (L1, L2, LE) pour produire des élèves capables de

communiquer effectivement. Dans le cas contraire, la faute du troupeau revient au berger, cela va sans dire.

Afin d'atteindre les objectifs susmentionnés, toujours selon Calvetti (2018), l'enseignant doit tenir compte :

- de la séquence compréhension-assimilation-production ;
- de la priorité de l'oral (compréhension et réponse) ;
- du passage à l'écrit (lecture et production) à un stade ultérieur ;
- de l'opportunité de développer une communication fonctionnelle, ayant largement recours au contexte situationnel ;
- de l'apprentissage sous forme ludique où la motricité et le chant entrent en jeu avec la parole ;
- de l'abandon de l'étude de la grammaire traditionnelle à la faveur des réflexions linguistiques et de déductions à partir de situation de contrastes et d'analogie entre l'ikinyarwanda et la L 2 ;
- du recours aux moyens audiovisuels pour varier les formes d'apprentissage ;
- de la correspondance interscolaire pour offrir aux enfants des occasions concrètes de pratique de la langue.

Cette liste, bien détaillée, réfère au *modus operandi* pour un apprentissage prometteur. Les résultats d'une analyse des documents et des pratiques pédagogiques permettraient d'ajuster ce qui doit l'être. Encore une fois, cela invite à une recherche de terrain en vue de déterminer l'état des lieux qui conduirait aux recommandations de nature méliorative. Nous savons bien que la perspective actionnelle est à l'honneur dans l'enseignement rwandais. L'évaluation sur le terrain permettrait de confirmer sa mise en pratique.

Concluons les éléments théoriques avec les pédagogues Mike Fleming et Gilbert Dalgalian⁴. Pour Fleming (2010 : 3), « l'apprentissage de la première langue permettrait aux élèves de se construire en tant qu'êtres humains, tandis que celui des langues étrangères reviendrait à acquérir la capacité de faire ce que l'on sait déjà faire dans sa première langue ». Quant à Gilbert Dalgalian, « en matière d'apprentissage des langues, il y a

⁴ <https://www.eltern-bilinguisme.org/wp-content/uploads/2022/09/Guide-bilingue-en-maternelle-et-primaire.pdf>

effet cumulatif : plus de langues on apprend, plus cela facilite l'apprentissage de nouvelles langues ». En définitive, l'effet cumulatif réfère à l'introduction des langues par étapes successives. Voilà ce qu'il importerait de faire au Rwanda.

En plus du schéma étapiste, les langues enseignées doivent avoir la même importance chez l'apprenant et un volume horaire suffisant pour pouvoir ultimement assurer la parité. L'une des approches les plus répandues en matière d'apprentissage de deux langues est le modèle 90/10⁵, dans lequel, pendant les premières années d'études, 90 % de l'enseignement sont dispensés dans la première langue (langue maternelle) de l'élève et 10 % dans sa deuxième langue. On peut extrapoler ce modèle et faire 80/10/10 lorsqu'il est question de trois langues. Au fur et à mesure que l'élève progresse, cette proportion change jusqu'à la parité : un temps égal aux deux ou aux trois langues, le cas échéant. À défaut de ne pas entendre parler les langues impliquées dans la vie courante, l'élève profitera de leur usage à l'école.

Au Rwanda, la tendance à la parité n'est pas prise en compte. Il sied d'y penser et de déterminer les langues d'enseignement pour chacune des matières au programme de manière à atteindre la parité qui, à son tour, favorisera l'apprentissage réussi des langues envisagées.

Conclusion

À la lumière des théories sur le bilinguisme scolaire, le Rwanda devrait enseigner en ikinyarwanda au premier cycle du primaire tout en y enseignant l'anglais comme matière. Cela faciliterait le passage à l'anglais comme medium d'enseignement pour le reste du parcours, selon la politique linguistique en vigueur. Du reste, c'est ce que recommande l'Unesco, depuis 1953, pour pallier le taux d'échecs scolaires lorsque l'enfant apprend dans une langue qui n'est pas la sienne. Le français pourrait être introduit comme matière à partir de la quatrième année du primaire ; le swahili à partir de la première année du secondaire, comme c'est actuellement le cas.

⁵ <https://www.google.com/search?q=Quand+commence+l%27enseignement+primaire+biligue>

La notion de parité sus évoquée entraînerait l'ajustement de la politique linguistique actuelle en matière d'éducation, s'il faut suivre les indications théoriques appropriées. Elle interviendrait à partir de la première année du secondaire et se jouerait entre l'ikinyarwanda, le français et l'anglais. Il importerait de répartir les matières enseignées entre les trois langues, en dehors des cours de langues qui, forcément, sont dispensés dans les langues impliquées, suivant un volume horaire annuel normé. Cela renforcerait l'apprentissage du français et de l'anglais très peu utilisés dans les milieux sociaux rwandais. Le swahili, quant à lui, serait une matière enseignée. Sa ressemblance avec l'ikinyarwanda et son usage, quoique élémentaire, dans différents milieux sociaux, favoriseraient un apprentissage idyllique et, partant, prompt et efficient. Il sied de souligner, pour rester dans la thématique de ce numéro, qu'un bon traducteur doit avoir une bonne maîtrise des langues impliquées. Tout passe par un bon apprentissage des langues.

Bibliographie

Calvetti, F. 2018. « Le bilinguisme à l'école primaire ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 45. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/esp/2933> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/esp.2933> [consulté le 10 octobre 2024].

Cayambe Education. 2021. *Projet de plan national pour l'enseignement/apprentissage du français au Rwanda*, Projet financé par l'OIF et l'AFD, 2020-2021.

Cenoz, J., U. Jessner (éd.) 2000. *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Bilingual Education and Bilingualism 19, Multilingual Matters, Clevedon.

Cenoz, J., F. Genesee (éd.).1998. *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Edwards, J. 1994. *Multilingualism*. Routledge, London.

Fleming, M. 2010. Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. In : *Éducation plurilingue et interculturelle : Langue dans/pour l'éducation*, 2010, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Journal Officiel n° Spécial du 20/10/2021 : No 001-002/MINEDUC/2021 du 20/10//2021 Arrêté Ministériel déterminant les normes en matière d'éducation et établissant le programme d'éducation dans l'enseignement de base général, professionnel et de formation technique et vocationnelle.

Kellerman, E. 1983. Now You See It, Now You Don't. In: S. Gass & L. Selinker (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, 112-134. Newbury House, Rowley, MA.

Martinet, A. 1960. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.

Ntakirutimana, E. 2018. Enseignement des langues : Quelques fondements théoriques pour une meilleure pratique. In : *La problématique de l'enseignement des langues et des littératures dans la région des Grands Lacs Africains : État des lieux, enjeux et perspectives*, Actes du séminaire organisé par Sembura, Kigali, 13-14 septembre 2016, p. 6-14.

REB. 2021. *Guide lines for the implementation of the ministerial order no 002/Mineduc/2021 of 20/10/21 establishing curriculum in general, professional, technical and vocational basic education*, Kigali.

Titone, R. 1983. *Psycholinguistic dimensions of language teaching and bilingualism*. SEAMEO Regional Language Centre.

Titone, R. 1972. *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Dessart.

Trévisiol, P., Rast, R. 2006. « Présentation ». AILE. Acquisition et interaction en langue étrangère, n° 24. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/aile/4942> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4942> [consulté le 20 octobre 2024].

Yanzigiye, B., Ntakirutimana, E., Ndibnu Messina Ethé, J. 2024. *De la formation initiale au dispositif de maintien / attrition des enseignants au Rwanda : enjeux et perspectives*. Kigali ; rapport de recherche du projet financé par le programme APPRENDRE dans le cadre de l'appel « *Entrée et maintien dans le métier des enseignantes et enseignants* ».



© Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 14, Année 2025.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426870244>

Bibliothèque nationale de France - Août 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/afrique-des-grands-lacs>

