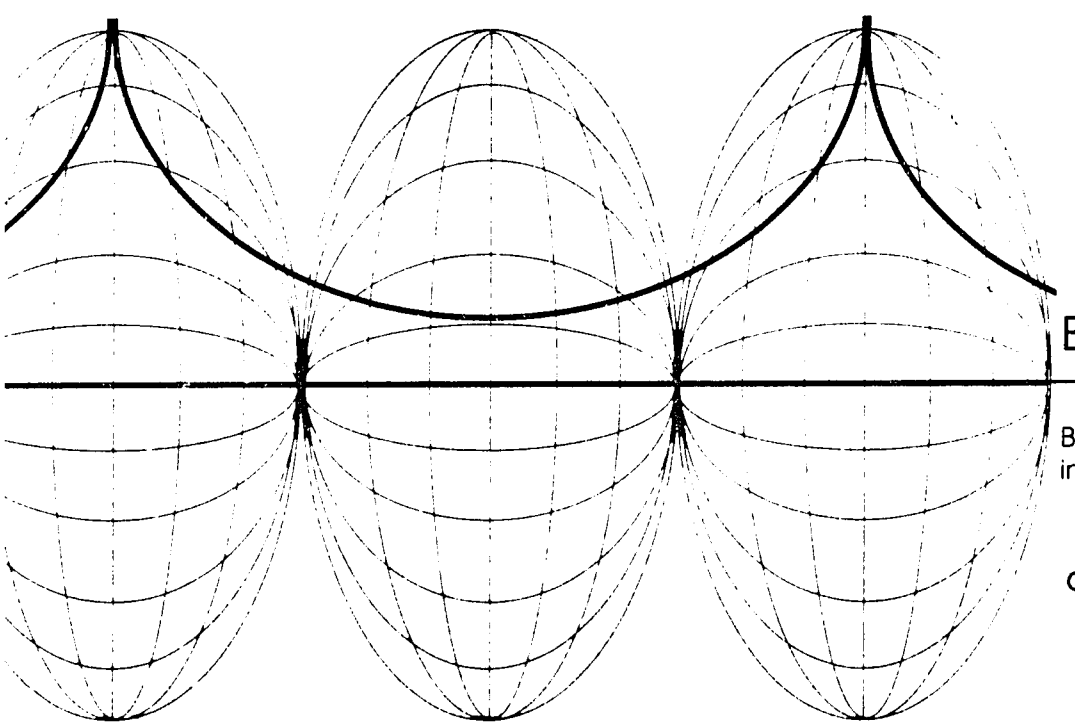
PN-ABI-705



B • R • I • D • G • E • S

Basic Research and Implementation
in DevelopinG Education Systems

CASUAL PAPERS

PN-ABT-705

January 1989

Paper not formally reviewed.

REPUBLIQUE DU BURUNDI

MINISTERE DE LA FONCTION PUBLIQUE

C.P.F.

CENTRE DE PERFECTIONNEMENT ET DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI

ETUDE SUR L'ADEQUATION FORMATION-EMPLOI

PROJET BRIDGES

PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE CADRE DU DEVELOPPEMENT RURAL.

RAPPORT DE SYNTHESE

Réalisé par :

- Bernard NYABURERWA, Directeur du C.P.F. et Coordinateur Principal du Projet BRIDGES
- Oscar BAZIKAMWE, Directeur-Adjoint du Bureau de la Planifica de l'Education .
- Gilbert MANIRAMBONA, Conseiller du Bureau d'Education Rurale
- François UKOBIZOBA, Chercheur-encadreur du projet BRIDGES
- Déo KANA, Conseiller au C.P.F., Chercheur-encadreur
- Thomas EISEMON, Professeur en Sciences d'Education (Université Mc Gill - Montréal)
- Robert PROUTY, Secrétaire Académique, Professeur de l'Unive Adventiste d'Afrique Centrale
- Jack SCHWILE, Doyen-adjoint de la Faculté de Sciences d'Education à l'Université d'Etat de Michigan

Ces recherches ont été financées par le projet USAID BRIDGES.

1. Introduction

Comme bien d'autres pays d'Afrique Centrale et d'Afrique de l'Est, le Burundi accorde beaucoup d'importance à l'expansion de l'éducation primaire et à la création d'un lien étroit entre l'éducation primaire et le développement rural. Depuis 1982, grâce à l'introduction de la double vacation, les effectifs scolaires au niveau primaire ont augmenté d'environ 15% par an. La tendance à mettre l'accent sur la ruralisation a commencé dès 1973. En 1973, le Burundi a donné une place privilégiée à la langue nationale, le kirundi, de façon à valoriser le patrimoine national. Le kirundi est devenu depuis lors la langue d'enseignement, remplaçant le français pendant les premières années du primaire. Les réformes de 1973 continuent à guider la politique scolaire du pays, notamment en ce qui concerne la "ruralisation". La ruralisation a comme objectif d'aider l'enfant à s'intégrer dans son milieu d'origine.

On peut identifier cinq objectifs généraux qui ont guidé le développement de la politique scolaire au niveau primaire depuis cette époque. D'abord, le gouvernement burundais a cherché à offrir une éducation primaire à tous les enfants dans la totalité du pays. A la veille de l'indépendance, moins de 30% des enfants en age scolaire fréquentaient l'école. Aujourd'hui, le taux de scolarisation est de l'ordre de 85% pour les enfants de 7 ans.

Deuxièmement, le gouvernement a voulu se servir de l'enseignement primaire comme moyen d'augmenter la productivité agricole. Plus de 95% de la population du pays vit encore en milieu rural. 88% des enfants qui terminent l'école primaire sans pouvoir accéder au niveau secondaire, doivent pour la plupart réintégrer dans leur milieu d'origine pour travailler dans l'agriculture. Plus le pays s'approche de la scolarisation primaire universelle, plus ce pourcentage augmente. En rapport avec cet objectif, le gouvernement a voulu limiter l'exode rural des enfants déscolarisés.

Un troisième objectif est de pourvoir un enseignement qui vise la conservation et la transmission des valeurs culturelles; et ceci dans le but de valoriser le patrimoine national. Un aspect distinctif de la vie et de la culture burundaise est l'existence au plan national de trois groupes ethniques qui partagent une seule langue et une seule culture.

Un quatrième objectif de l'enseignement primaire est d'identifier et de développer les talents de ceux qui continuent leur éducation à un niveau supérieur. L'accès aux écoles secondaires du Burundi est déterminé par les résultats obtenus au concours national. Environ 8% des enfants accèdent chaque année aux écoles secondaires académiques. Ceci a pour effet de créer un goulot d'étranglement à la fin des études primaires au Burundi. On peut comparer ceci aux 8% qui continuent dans un programme académique au niveau secondaire en Tanzanie, 4% au Rwanda, 35% au Kenya et 71% au Zaïre, quatre pays voisins.

Un cinquième objectif de l'enseignement primaire au Burundi est d'améliorer la qualité de l'enseignement tout en réduisant le coût global. Depuis l'indépendance du pays, l'éducation primaire a toujours été gratuite. La grande expansion de l'éducation primaire dans un passé récent a donc exercé une forte pression sur le budget national.

Finalement, la réforme de 1973 vise aussi à la création d'une "école communautaire", c'est-à-dire une école primaire conçue et créée par la

communauté locale. La population devrait participer à la gestion de l'école par la formulation, la réalisation et le suivi de projets intéressants l'école notamment ceux concernant la construction de nouvelles infrastructures, la mise en place de projets agricoles et d'élévage et la coopérative scolaire. Le Bureau d'Education Rurale a aidé les écoles à mettre en place des jardins scolaires. Mais l'école primaire communautaire, telle qu'elle était conçue au départ en 1973, n'a pas encore reçu les moyens nécessaires à sa mise en oeuvre.

L'Etat contrôle l'enseignement primaire et demeure responsable du maintien de la qualité de l'enseignement. Tous les enseignants (8000) sont formés et payés par le gouvernement qui produit ou achète des matériels pédagogiques et des fournitures de bureau.

En 1987, le gouvernement burundais a accordé un budget de trois milliards de francs burundais (200.000.000 dollars américains) au Ministère de l'Education Nationale. Environ 70% de ce budget était consacré à l'enseignement primaire. Ceci devient néanmoins de plus en plus difficile, devant l'augmentation continue d'une population à scolariser. A titre d'illustration, l'effectif des élèves de l'enseignement primaire dans les classes de première jusqu'en sixième année est passé de 140.000 à 600.000 entre la période 1964-65 à 1987-88.

Le gouvernement du Burundi a mis en oeuvre un certain nombre de stratégies destinées à atteindre les différents objectifs cités ci-dessus. La première stratégie est la scolarisation universelle des enfants d'âge scolaire (de 7 à 12 ans). Le nombre de maitres et de salles de classe reste cependant insuffisant. Par conséquent, le gouvernement a mis en place la double vacation et la promotion collective.

La double vacation consiste à alterner deux groupes d'élèves dans une même salle de classe avec un seul maitre. Un groupe étudie le matin et le deuxième groupe étudie l'après-midi. Ce système, qui exige la diminution du nombre d'heures d'enseignement, a été instauré en 1982-83. Il a eu l'avantage d'augmenter les effectifs et le taux de scolarisation mais il semble aussi avoir causé une baisse de qualité et de productivité de l'enseignement.

La promotion collective va de pair avec la double vacation. Elle consiste à supprimer progressivement le redoublement à différents niveaux d'études. Selon le règlement actuel, le nombre de redoublements ne devrait pas dépasser 15% des effectifs d'une même classe. Jusqu'à present, cependant, ce percentage n'a pas toujours été respecté. Le taux de redoublement est surtout élevé pour les classes de cinquième et de sixième.

La deuxième stratégie est l'introduction dans le programme primaire des disciplines de travaux pratiques agricoles et des matières de formation professionnelle. Ainsi l'enfant, même s'il n'a pas la chance d'aller dans le secondaire, aura reçu une formation qui lui permettra de mieux s'intégrer dans son milieu et de mieux contribuer au développement rural. Le ministère encourage la mise en place de jardins scolaires pour augmenter la production.

Ces jardins scolaires servent de champs d'apprentissage aux techniques agricoles.

La troisième stratégie consiste à utiliser la langue nationale, le kirundi, comme langue d'enseignement. Les élèves apprennent actuellement en kirundi de la première à la quatrième année. Pendant la cinquième et la sixième année, cependant, ils apprennent en français. Au niveau de l'école secondaire et au-delà, tout l'enseignement est donné en français.

La quatrième stratégie consiste à orienter les élèves qui ont accès au secondaire au moyen d'une épreuve conçue pour les fins d'études primaire. Cette épreuve, appelée "concours national" est organisée chaque année au Burundi pour les élèves en fin de cycle primaire du pays. Seuls ceux qui réussissent ont accès au niveau secondaire. Le nombre de réussites est déterminé par le nombre de places disponibles au niveau secondaire. Ce nombre reste toujours très limité. Pour environ 65 000 candidats qui se sont présentés au concours national en 1988, par exemple, seulement 7 000, ou 11%, ont réussi.

Une cinquième stratégie consiste à construire de nouvelles salles de classe et de nouvelles écoles. Le nombre de salles de classe est passé de 4351 en 1981-82 à 7098 en 1987-88. Cette augmentation a été possible grâce à des financements locaux et extérieurs. Malgré cette augmentation, qui représente un accroissement de 63% en six ans, les effectifs augmentent encore plus rapidement. Pendant cette même période, on est passé d'une moyenne de 41 élèves, par salle de classe, à une moyenne de 75 élèves par salle de classe.

La sixième stratégie vise à améliorer la qualité des enseignants. Pour celà, on a créé des écoles de formation initiale pour instituteurs. De plus, le Bureau d'Education Rurale du ministère a développé un programme de recyclage des maitres. Ce programme inclut des journées pédagogiques et des émissions scolaires radiophoniques. Les journées pédagogiques traitent de thèmes divers développés par le Bureau, dirigés et présentés pour la plupart par les directeurs d'école. Les inspecteurs participent également à la mise en application de ces programmes.

La politique scolaire du Burundi est de plus en plus inspirée par ces stratégies. Cependant, un phénomène important constaté pendant les enquêtes menées dans le cadre du Projet BRIDGES, est que, malgré la validité apparente de ces stratégies prises individuellement, il existe de grandes discordances entre elles dans leur effet global. Par exemple, certains aspects de la stratégie appelée "kirundisation" sont en opposition directe avec l'organisation du concours national, qui récompense ceux qui sont forts en français mais n'avantage nullement ceux qui sont forts en kirundi. La stratégie de la double vacation a causé une baisse importante du nombre d'heures d'enseignement quotidien. Un des cours dont l'importance a considérablement diminué du fait de cette baisse est celui des Travaux Pratiques Agricoles, ce qui porte ainsi atteinte à la stratégie de la ruralisation.

La plupart de ces points de discordance ont à faire soit avec le concours national soit avec la stratégie de la double vacation. Le problème de l'organisation du concours national reste particulièrement aigu et particulièrement délicat. Il y a plusieurs raisons à celà. Tout d'abord, le

concours national détermine le sort de tous les enfants du pays: ceux qui auront la possibilité de poursuivre des études secondaires et supérieures et ceux qui devront se débrouiller dans les secteurs ruraux et nonstructurés avec, tout au plus, un supplément de formation offert dans des centres spécialisés. De plus, comme nous allons le voir dans les études de cas, le concours a énormément d'impact sur le fonctionnement des écoles primaires et plus particulièrement sur leurs priorités. Cependant, il n'existe jusqu'à présent, aucune recherche qui pourrait éclairer ces conséquences.

Les autres implications de ces points de discordance sur la politique scolaire seront discutées plus en détail au cours de ce rapport.

2. Méthodologie et sélection de l'échantillon

Il faut savoir tout d'abord que les recherches du projet sur l'adéquation formation/emploi s'inscrivent dans un cadre d'études d'évaluation d'une réforme approfondie de l'éducation burundaise commencée en 1973. Le gouvernement veut que le système éducatif actuel soit testé pour connaître réellement son contenu et sa qualité. Les recherches effectuées par le Projet BRIDGES vont permettre au gouvernement d'apprécier les connaissances et les aptitudes acquises par les lauréats du primaire. Ceci devra influencer la politique scolaire de façon directe et immédiate, et justifier la poursuite ou la rectification de cette réforme.

Trois écoles pilotes ont été selectionnées pour les études préliminaires de 1988. Ces écoles ont été choisies selon les critères suivants: nombre élevé d'élèves, existence d'une classe de sixième année, nombre élevé de redoublants, nombre élevé de classes. L'échantillon était choisi d'après les statistiques scolaires les plus récentes--celles de l'année 1986-87. La population cible était de 1171 écoles primaires, 7256 enseignants et 454 395 écoliers.

Deux enquêteurs ont travaillé dans chaque école pendant deux mois. Dans chaque école, un des enquêteurs était chargé de travailler au sein de l'école et le deuxième etait chargé de faire une enquête auprès des chefs de famille dans l'aire de recrutement de l'école. Les activités principales de ceux qui participaient à l'enquête dans les écoles consistaient à établir des questionnaires, des interviews et des observations sur les leçons et le milieu scolaire. Les activités principales des enquêteurs qui participaient à l'enquête auprès des familles portaient sur des observations et sur une interview. Les informations recherchées concernaient l'organisation et la gestion de l'école, les aspects importants de l'école pour la réalisation des programmes, les méthodes pédagogiques utilisées dans les classes, les points importants sur lesquels l'enseignement insiste, l'alternance des langues d'enseignement et l'impact de la formation primaire en milieu rural.

Le travail de conception des instruments, de demande d'autorisation et de coopération avec tous les services concernés, de formation des enquêteurs et de leur encadrement sur le terrain pendant la collecte des données, de codage et d'analyse des données et de préparation d'un rapport préliminaire a été réalisé en 1988 par l'équipe de chercheurs du Centre de Perfectionnement et de Formation en Cours d'Emploi et du Projet BRIDGES au Burundi avec la collaboration du Bureau de Planification et du Bureau d'Education Rurale du Ministère de l'Education Nationale.

Ecole A. L'école A est une école primaire centrale comme les deux autres écoles enquêtees. Mais elle diffère des écoles B et C par son enclavement. Elle est implantée dans une localité montagneuse très enclavée où le trafic routier est très peu developpé. La commune a une très forte densité de plus de 350 habitants par kilomètre carré.

Dans cette région, l'agriculture est primordiale. Les surfaces consacrées aux cultures vivrières représentent 87% de l'ensemble de surfaces cultivées. Les 13% restant sont occupés par des plantations de café et de thé. Les sols sont generalement fertiles, argileux. La productivité est bonne. Les principales cultures vivrières sont le maïs, le blé, la pomme de terre, la patate douce, le haricot et le petit pois. Ces cultures vivrières sont soutenues par un projet de développement rural: Cultures Villageoises en Haute Altitude, qui est un projet de développement rural intégré. L'école reçoit des semis de ce grand projet. Aucun encadrement n'est prévu pour l'école, mais les enseignants suivent de près les activités du projet.

L'école reçoit des conseils d'agronome pour l'aménagement de son jardin scolaire. Le jardin scolaire se trouve à côté de l'école. Sa superficie totale est de 24,46 ares. La plantation de pommes de terre occupe 4 ares, le petit pois 3,75 ares, les poireaux 0,25 ares, le caféier 3,68 ares, le setaria 3,5 ares et enfin 100 plantes d'eucalyptus qui occupent 2,72 ares. A côté de cela, il y a des plantes fruitières dont 4 avocatiers et 17 souches de bananiers. Les responsables du jardin scolaire font souvent appel à l'agronome pour lui demander des conseils sur les méthodes d'aménagement des terrains cultivables.

Le taux de scolarisation dans la commune est très bas (32,6%). Certains parents et leurs enfants ne voient pas l'importance de l'école. D'autres enfants sont scolarisés dans les centres de l'église appelés Yaga Mukama. Dans l'aire de recrutement de cette direction scolaire, plus d'enfants assistent aux écoles catéchistes de l'église qu'aux écoles officielles de l'état.

L'école A a été construite en 1979 grâce à un projet de la Banque Mondiale. Elle compte 6 salles de classes, 1 bureau de directeur, 1 magasin, et un atelier de Centre de Formation Polyvalente. Les locaux de l'école sont en bon état. Les murs tant à l'intérieur qu'à l'extérieur sont toujours entretenus. Le sol est cimenté pour toutes les salles de classes. Quant à la toiture, elle est couverte de tôles mais l'inexistence des plafonds cause un arrêt des cours lorsqu'il pleut. Les tableaux noirs sont immenses et couvrent presque tout le mur de devant. Les portes sont métalliques. Une partie des bancs-pupitres est en métal tandis que l'autre est en triplex.

Le directeur de l'école a 5 ans d'expérience comme enseignant et 7 ans comme directeur. Il possède un diplôme de quatre ans secondaires et a suivi 8 stages depuis qu'il est directeur.

L'école dispose de 6 enseignants, tous qualifiés selon les normes du gouvernement. La majorité sont des femmes. Leur ancienneté varie de 1 à 10 ans.

Les règlements du ministère exigent des journées pédagogiques organisées chaque mois par le directeur de l'école. Pendant les deux premiers trimestres, le directeur organise six journées pédagogiques dans cette école portant, par exemple, sur la double vacation et la promotion collective, l'enseignement du

français et de l'étude de milieu, les frais de scolarisation, etc. Bien que l'école semble bien encadrée dans ce sens et du point de vue des qualifications du personnel, les résultats au concours national ont été peu satisfaisants. Le taux de réussite en 1986-87 et en 1987-88 représente environ un tiers du taux national. Selon l'enquête, les enseignants sont peu motivés, l'absentéisme chez eux est très élevé. Quand ils sont absents, il n'y a pas de suppléants pour les remplacer. Les enseignants n'aiment pas être affectés à cette école faute de logement adéquat.

Ecole B. L'école B est une ecole primaire située près d'un centre commercial sur une colline d'environ 1700 mètres d'altitude au centre-est du pays. En 1987 la population de la commune où se trouve l'école avait une densité d'environ 130 habitants/km2 et un taux de croissance annuel de 3%.

Cette région est aussi très fertile. Les agriculteurs produisent des cultures vivrières comme le haricot, le maïs, la patate douce, le manioc, la colocase, la banane à bière, le petit pois, le sorgho, la pomme de terre et beaucoup d'autres cultures légumineuses et fruitières.

Dans les environs il existe d'importantes infrastructures économiques et sociales, notamment deux écoles secondaires ou techniques et quelques programmes de développement. Près de cette localité il existe un hôpital, le seul que compte toute la province. Cette école est mieux desservie que d'autres du canton scolaire, mais l'encadrement agricole est insuffisant car on remarque un enclavement par rapport à l'ensemble de la région. Les projets existants sont éloignés.

L'école a environ 50 ans. Comme toutes les autres écoles primaires creees au temps de la colonisation, elle a été créée au construite par les missionnaires. Les 12 salles de classes ont besoin d'être reconstruites. Comme d'autres écoles de la commune, cette école est en assez mauvais état. Les salles de classes ne sont pas éclairées. Les portes des classes ne ferment pas et les salles de classes sont sous-équipées. La toiture construite en tuiles est défectueuse.

Il y a un jardin scolaire qui sert non seulement à l'enseignement agricole mais aussi à la production. Les recettes proviennent du café. A la fin de l'année scolaire 1987-88, l'école espérait gagner au moins 20.000 FBU provenant du produit agricole du café. Cette école n'a pas reçue la visite d'un agronome ou d'un autre vulgarisateur agricole pour encadrer les maitres ou les élèves.

En 1987-88 l'effectif des élèves était de 514 et le nombre des enseignants de 14 (12 titulaires; 2 suppléants). Les titulaires ont tous les qualifications minimales exigées par le gouvernement et au moins cinq ans d'ancienneté. Sur les 12 titulaires, 10 sont des femmes. Le rapport élève/maitre varie de 39 à 58. C'est pourquoi on ne pratique pas la double vacation, sauf en première année.

En tant qu'exception à la stratégie nationale de la double vacation, la situation de cette école suscite de nombreuses questions qui méritent une réponse. Par exemple:

a. Pourquoi y a-t-il si peu d'élèves et une abondance de maitres? Le taux de scolarisation de 70% par rapport au taux provincial de 43% indique

qu'en général, les parents des environs envoient leurs enfants à l'école. Pourquoi dans ce carrefour n'y a-t-il pas plus de parents qui voudraient envoyer leurs enfants dans une école où les enseignants ne sont pas surchargés?

b. Est-ce que l'école a pu profiter de sa situation avantageuse pour fournir aux élèves un enseignement efficace? Si non, pourquoi?

Malheureusement, dans nos études pilotes nous n'avons pas pu fournir de réponses complètes à ces questions. Mais il parait que cette école souffre de problèmes de gestion scolaire et de motivation professionelle insuffisante de la part de certains enseignants clés. Donc son niveau de réussite au concours national (15%) n'est que legèrement au-dessus de la moyenne nationale alors que le taux de redoublement en classe de sixième est de 74%--un taux qui dépasse de loin la moyenne nationale de 43%.

Ecole C. Contrairement à plusieurs écoles du canton scolaire, l'école C n'est pas enclavée. De la capitale du pays, jusqu'à l'école et à l'inspection, toute la route est goudronnée. Deux heures de temps suffisent pour atteindre l'école au sortir de la capitale.

L'école C se trouve dans une region caractérisée par un sol très fertile et qui a connu un fort mouvement d'immigration spontanée. Les agriculteurs constituent 95% de la population et cultivent des haricots, du maïs, des patates douces, du manioc, et des bananes. Ils pratiquent aussi l'élévage des bovins, des ovins et des caprins, avec une prédominance des bovins.

Les infrastructures sociales sont très peu développées. Alors que plusieurs autres provinces du pays sont dotées, depuis plusieurs années, de Sociétés Régionales de Développement, cette région est dénuée de programmes similaires. La population totale de la commune est d'environ 23.000 habitants, mais il n'y a aucun médecin. Il y a deux dispensaires avec 3 infirmiers. Les professions non-agricoles sont representées surtout par un contingent de militaires.

Le taux de scolarisation du canton figure avec 76%, parmi les taux les plus élevés de la province.

L'école C est située près d'un centre commercial, d'une église et d'un dispensaire. Les 12 salles de classes sont cimentées, avec des murs et une toiture en bon état. Le mobilier pour les élèves, composé principalement de pupitres en bois solide, est insuffisant. Les élèves sont serrés les uns contre les autres avec parfois trois élèves à un pupitre prévu initialement pour deux. Dans une classe de 3ème, par exemple, 54 élèves suffiraient qui pourraient s'asseoir et écrire à l'aise. Mais au lieu de 54 élèves, il y en a 72.

L'école a un jardin scolaire d'une dimension de 223,2 ares et on y trouve des cultures vivrières comme le haricot, le maïs et la patate douce, des plantes fruitières comme le bananier et des cultures industrielles comme le caféier, des plantes fourragères et du boisement. Au moment de l'enquête, l'école disposait d'une recette de 4.000 francs provenant des produits du jardin scolaire, avec un stock de 100 kg de haricots et de 250 kg de café. Les recettes sont déstinées à la réparation des pupitres des élèves, par exemple, après concertation entre le directeur, les enseignants et le comité des parents.

Dans cette école, la principale question qui se pose est celle d'expliquer le taux de réussite très élevé au concours national en 1988, 30% en 1987-88 contre 15 % seulement en 1987. Il se peut que la direction de l'école soit exceptionellement efficace. En ce qui concerne ses tâches pédagogiques, le directeur effectue trois visites de classe par semaine pendant lesquelles 4 à 5 cahiers des élèves sont consultés. Quelquefois tous les cahiers des élèves sont ramassés et sont revus plus tard par le directeur. Le directeur donne des leçons modèles et tient même un cahier de préparations pour ces leçons. Au cours de l'année, 30 leçons sont exigées. Elles sont organisées surtout pour aider un maitre de classe qui éprouve des difficultés à dispenser une matiere donnée. De telles tâches sont en principe la responsabilité de tous les directeurs, mais on a l'impression que dans cette école elles sont accomplies d'une manière particulièrement efficace.

3. Analyse: Discordances de stratégie illustrées par les études de cas

A. L'importance du concours national dans les écoles enquêtées. En principe, on pourrait juger le succès de chaque école ayant adopté les stratégies expliquées plus haut sur plusieurs critères: le taux de scolarisation, l'utilisation du kirundi, l'accent sur l'agriculture . . . Mais en vérité, le taux de réussite au concours national a tendance à devenir le facteur prépondérant. Dans chaque école enquêtée, les données démontrent la priorité occupée par le concours.

A l'école A très peu d'enfants peuvent poursuivre leurs études secondaires. Le taux de réussite au concours national dans cette école est de 3.8% pour 1986-87 et de 3,7% pour 1987-88. C'est-à-dire que parmi les 125 candidats de toute la direction scolaire qui se sont présentés en 1988, seulement 3 ont été reçus. L'étude de cas indique que, au vu ces résultats, les élèves de cette école sont peu motivés et complètement découragés.

A l'école B, en 1988, les résultats sont plus satisfaisants. L'école ayant présenté 88 candidats au concours national, 13 (soit 15%) ont été reçus contre 11% pour l'année scolaire 1986-87. Dans l'ensemble de ce même canton scolaire, seulement 6% des élèves ont été reçus au concours en 1986-87 alors qu'au niveau national le taux de réussite était de 12%.

Les résultats de l'école C sont exceptionnels à cet égard. Le taux de réussite au concours national 1987-1988 était de 30% alors que le taux moyen de réussite pour tout le canton était de 15%.

On ne peut pas expliquer ces différences de façon tout à fait satisfaisante, étant donné que toutes les écoles sont confrontées à des problèmes de programmes chargés et de manque de temps pour enseigner. Ces problèmes sont en partie dûs à des discordances parmi les diverses stratégies adoptées pour atteindre les objectifs expliqués ci-dessus. Dans les trois écoles enquêtées, la réalité est dominée plutôt par la mise en oeuvre des stratégies du concours national et la double vacation que par les autres stratégies. A partir des données réunies, on peut donc décrire plus précisement l'antagonisme entre les stratégies de ruralisation et kirundisation et celle du concours national.

B. Le concours national et la double vacation contre la ruralisation. Commencé au début de l'année scolaire 1982-83, le système de la double vacation

a été appliqué jusqu'en classe de 6ème pendant l'année scolaire 1987-88. Après deux ans, en septembre 1984, le Directeur Général de l'Enseignement de Base a distribué un nouvel emploi du temps pour la 3ème. A cette occasion il a remarqué que "la nouvelle situation n'a pas modifié profondément les intentions et les orientations pédagogiques de la réforme de 1973". Néanmoins le temps imparti à certaines disciplines inscrites au programme s'est vu sérieusement réduit à cette époque. Le nombre d'heures, par exemple, consacré aux travaux pratiques agricoles et d'économie familiale, prévu pour 4 heures, a été réduit à une heure par semaine.

Le système de double vacation a donc limité le temps disponible pour l'enseignement. Dans les classes de 6ème l'horaire hebdomadaire officiel est de 19 heures (récréation et éducation physique non comprises). De ce total, 12 1/2 heures sont consacrées au français et au calcul et 4 1/2 heures au kirundi et aux études du milieu. Il ne reste qu'une heure et demi pour les matières qui ne figurent pas au concours national.

Mais dans chaque école enquêtée il y a d'autres facteurs qui renforcent la prédominance du concours national, y compris le temps alloué à la révision, les attitudes du directeur et des enseignants, et même le manque de fichiers et de matériel didactique dans les matières non examinées.

Même dans l'école A où le succès au concours national est très mince, on insiste sur les matières figurant au concours. La révision commence très tôt dès le début du 2ème trimestre car d'après un enseignant interviewé: "il ne faut jamais attendre la fin des programmes, une bonne préparation se fait au fur et à mesure qu'on avance." Une des interviews donne des precisions à ce sujet: "Les tests mensuels que je donne par branche et par mois portent sur le français, le calcul, l'étude du milieu et le kirundi" . . . "Quant aux devoirs, j'en donne deux en francais et en étude du milieu et quatre devoirs en calcul par semaine." De même dans les écoles B et C la révision commence tôt; elle est toujours caractérisée par de nombreux exercices et tests d'évaluation.

Dans toutes les trois écoles enquêtées il existe aussi des tests cantonaux en vue de préparer les élèves au concours national. Par exemple, l'inspecteur de l'école B organise ces tests dans toutes les écoles relevant du canton de son ressort. Le but de ces tests est d'évaluer les connaissances des élèves de 6ème année et également de les familiariser aux tests pour dissiper leur appréhension. Les résultats de ces tests sont publiés dans toutes les écoles du canton. Les directeurs et les titulaires des classes de 6ème peuvent donc apprécier la performance de leurs élèves. En 1986-87, l'école B s'est placée en sixième position parmi les 33 écoles.

On peut donc comprendre facilement pourquoi les matières agricoles et ménagères sont négligées et ne conservent pas même une place minime dans le programme. Pour pouvoir terminer le programme, on remplace les cours des TPA, TPEF et d'éducation physique par des cours de calcul, étude du milieu, français et kirundi. La leçon de travaux pratiques agricoles n'est le plus souvent pas préparée par les enseignants, et on regroupe fréquemment des classes de niveaux différents pour s'en débarasser très rapidement. Le temps qui reste est employé surtout à gagner de l'argent pour la coopérative scolaire, et on demande aux élèves de travailler dans le jardin scolaire.

Les raisons pour lesquelles les matières des TPA et des TPEF sont

négligées, expliquent le directeur de l'école A et les titulaires de cette école sont le manque de temps (les enseignants préfèrent consacrer plus de temps aux matières considérées comme plus importantes). Il est évident dans cette école que le directeur et les enseignants s'organisent pour passer vite sur le superflu et pour consacrer l'essentiel du temps aux matières de français, de calcul, d'étude du milieu, et de kirundi.

Selon les renseignements recueillis auprès du directeur et des maitres de l'école C, les élèves ne sont pas suffisamment préparés à la ruralisation à cause d'un manque de fichiers dans les matières de travaux pratiques agricoles et de travaux pratiques d'économie familiale. Tous les enseignants de l'école disposent du fichier de calcul, de français, d'étude du milieu et d'éducation physique. Par contre, sur 8 enseignants intérrogés, seulement 2 enseignants disposent du fichier des TPA et 4 enseignants du fichier des TPEF. Il faut ajouter à cela un matériel pedagogique insuffisant. Pour les fichiers, les enseignants concernés vont copier les matières à enseigner dans d'autres ecoles qui les ont, ou bien des écoles proches se prêtent les fichiers. Pour les livres des élèves, les enseignants écrivent les textes au tableau noir. Pour minimiser les conséquences d'un matériel pédagogique manquant, les enseignants fabriquent eux-mêmes ce matériel.

Quels sont les résultats de la faillite de la ruralisation? D'après nos recherches pilotes auprès d'un petit échantillon d'élèves, il semble que ou bien les enfants manquent de connaissances en l'agriculture moderne ou bien ils ont acquis ces connaissances à l'extérieur de l'école. Dans l'école C, d'apres les interview donnés à 10 élèves tirés au hasard sur les maladies des plantes, les causes, le traitement et les moyens préventifs de ces maladies, et les nouvelles méthodes culturales, il ressort que ces élèves ne sont pas bien preparés à l'amélioration des conditions de vie et de la productivité dans le milieu rural. Par exemple, en ce qui concerne les maladies des plantes, tous les élèves interrogés connaissent les causes de la maladie du haricot, mais ils n'en connaissent pas le traitement ou les moyens préventifs. En général, les symptômes, le traitement, et les moyens préventifs de la maladie du maïs ne sont pas connus non plus. Enfin, tous les 10 élèves interviewés dans cette école n'étaient au courant ni des causes ni du traitement, ni des préventifs phytosanitaires de la maladie de la patate douce.

De même dans l'école B, cette enquête a démontré que les élèves de 6ème ne connaissent pas bien les maladies des principales cultures vivrières du Burundi (le haricot, la patate douce, le maïs, le sorgho etc), les symptômes de ces maladies, les produits phytosanitaires pour protéger les plantes, la protection du sol etc. Dans le cas de la foreuse de tige, les symptômes et les causes de cette maladie sont connus par les élèves, mais ils pensent que le traitement et la prévention peuvent se faire avec le DDT, produit que presque tous les ménages utilisent depuis longtemps. Il parait donc que ces connaissances soient transmises par les parents d'élèves plutôt que par l'école.

Les nouvelles méthodes et techniques culturales sont également peu connues des élèves de l'école B. Si les élèves savent très bien qu'il faut planter, par exemple, le maïs en ligne et que le mixage de cette plante avec d'autres cultures est mauvais, par contre, ces élèves ne connaissent pas les semences hybrides (ou sélectionnées). Ils croient qu'il s'agit de trier la semence selon la grosseur des graines, comme cela est fait traditionnellement.

Le type de terre favorable aux cultures de maïs, de haricot, de manioc, de pomme de terre et de patate douce est connu des élèves de l'école B. Par contre, les conditions climatiques favorables à ces cultures ne sont pas connues. Les élèves ne connaissent pas les types de cultures ni les méthodes et diverses techniques permettant de conserver l'humidité dans le sol. Ces techniques ne sont pas enseignées dans le primaire.

Par contre, les résultats de ce même test des connaissances agricoles ont été très positifs à l'école A où la population environnante est mieux encadrée par un programme agricole. Les élèves echantillonnés connaissent, par exemple, les techniques de protection du sol; les semences sélectionnées et les semis en lignes; les noms, les symptômes et le traitement des maladies qui attaquent souvent les cultures qui sont à la base de leur alimentation; de plus, les élèves connaissent les produits utilisés pour lutter contre les maladies des plantes telles que le maïs, le haricot et la patate douce. A titre d'illustration, 8 élèves sur 10 interrogés de la classe de 6éme connaissent le traitement des principales cultures de la region par les produits phytosanitaires. La raison en est probablement que ces produits sont fournis par un projet agricole dans la région.

Comment réconcilier les exigences du concours national avec la nécessite d'augmenter la productivité agricole? On sait bien que tous les élèves qui passent le concours n'auront pas besoin des connaissances très techniques sur l'agriculture moderne. Il est évident aussi que les conditions actuelles caractérisant les écoles enquêtées ne permettent pas un enseignement efficace de l'agriculture. Mais on devrait se poser la question suivante: en supposant que les sciences et autres matières considérées importantes pour la formation des agriculteurs figurent au concours national, quelles en seraient les conséquences sur la sélection des élèves des écoles secondaires, les priorités de l'enseignement primaire et les performances scolaires de ceux en fin d'études qui n'ont pas la possibilité de continuer leurs études? Est-il possible que toutes ces conséquences soient positives?

C. Le concours national contre la double vacation et la promotion collective. Les écoles enquêtées ont beaucoup de difficulté à réconcilier la scolarisation qui devient universelle et la sélection draconienne à l'entrée dans le secondaire. Pour faire face à cette situation vraiment dramatique, les écoles ont essayé de faire des adaptations importantes.

La stratégie de la promotion collective devrait aboutir à des taux de redoublement réduits, mais dans les écoles enquêtées comme au niveau national il y a une tendance importante à redoubler la classe de sixième. Dans l'école B, par exemple, les taux de redoublement au début de l'année scolaire 1987-88 sont très élevés. Les classes de 5ème et 6ème années sont respectivement de 62 et 74%. A l'école B, le taux de promotion va en décroissant de la 1ère année (65%), 2eme année (58%), 3ème année (73%), 4ème année (62%), 5ème année (38%), et 6ème année (26%). Rappelons que selon la stratégie de la promotion collective le taux de redoublement ciblé est de 15% pour tout le primaire. La moyenne nationale des redoublements en 6ème est de 43% (début 1987-88). C'est à peu près le taux de l'école C où 40% des élèves redoublent la sixième.

Par contre, les taux de redoublement dans l'école A sont beaucoup plus réduits. Le taux moyen dans les classes de 3ème, 4ème et 5ème est de 15%. En classe de 6ème année, il est de 30 %. Donc parmi les 96% qui n'accèdent pas au

secondaire, 66 % sont obligés de se tourner vers la vie active.

Dans l'école C, pour tous les enseignants interrogés, le système de double vacation et de la promotion collective présente plus de désavantage que d'avantage. Remarquez l'homogénéité de leurs opinions: "La double vacation et la promotion collective ont baissé le niveau des élèves. . . . Un enfant qui a 40% des points, dans l'ensemble des branches, avance d'année d'études. Comment cet enfant pourrait-il réussir en 6ème année?"

Dans cette même école, on croit que les redoublants réussissent mieux que les nouveaux venus. Pour l'année scolaire 1986-87, dans une classe de 6ème année, il y avait 20 redoublants dont la moitié a été reçue au concours national. Ainsi, à la veille du concours national 1987-88, un des maitres était optimiste en présentant ses pronostics: "Sur un effectif total de 83 élèves, j'ai 35 redoublants (40% des effectifs). . . . La plupart de ces élèves étaient avec moi l'année dernière, d'autres sont venus d'autres établissements. . . . Je crois fermement qu'ils peuvent espérer réussir au concours national."

En général, avec des taux de scolarisation et de redoublement plus élevés, on est conscient d'une baisse de niveau parmi les élèves. A cause de la double vacation, les maitres de l'école C sont pessimistes et pensent que la situation risque encore de s'aggraver: "On a un grand nombre d'élèves (un groupe A de 41 et un autre de 42) et il est difficile de les contrôler facilement. On ne peut pas donner un nombre de devoirs suffisant pour évaluer les élèves. . . . Les élèves ont très peu de temps pour étudier . . . Le programme est surchargé et on a le problème de le terminer. . . . Le nombre d'heures d'études a été réduit alors que le programme n'a pas changé."

Comme avec la pratique de la double vacation on ne parvient pas à terminer le programme et à se préparer convenablement pour le concours national, certains titulaires, surtout ceux des classes de 6ème année, fusionnent deux classes ou deux groupes pour gagner un peu plus de temps. Cela peut se faire de plusieurs façons: un groupe du matin avec un groupe de l'après-midi pour que le maitre puisse enseigner à tous ses élèves pendant toute la journée; un groupe de sixième du matin avec un autre groupe du matin pour faire ensemble les TPA; et même des groupes qui fusionnent des années d'étude différentes pour suivre ensemble les cours considérés moins importants. A ce propos, un enseignant de 6ème de l'école A nous a dit: "Nous cherchons à tout prix un temps de préparation des leçons et de correction des devoirs qui n'est pas prévu au programme horaire."

Quand un groupe du matin et un groupe de l'après-midi sont fusionnés, cela revient à la simple vacation, mais ce n'est pas nécessairement une pratique de tous les jours. Il arrive quand même souvent qu'un seul maitre soit responsable d'une classe fusionnée de plus de 80 élèves. Bien entendu, il s'ensuit un problème de place dans une salle de classe surchargée, avec des élèves serrés à un même pupitre et d'autres qui restent debout.

Dans les écoles enquêtées, il est difficile de terminer les programmes avant la fin de l'année scolaire même pour les matières sur lesquelles l'enseignement insiste beaucoup. A cause de la double vacation les enseignants affirment qu'il n'ont pas assez de temps pour la préparation des leçons. La préparation, s'il y en a, doit se faire à domicile et après les heures de

service. Mais ceci est dur surtout pour toutes les enseignantes mariées, et mères de famille. Ces difficultés sont aggravées au niveau des classes de sixième: "Aucune minute pour se détendre; la classe difficile à enseigner est celle de 6ème année" révèle l'enseignant titulaire de cette classe.

La double vacation est conçue par le gouvernement comme une stratégie provisoire qui sera réduite au fur et à mesure qu'un nombre suffisant de postes d'enseignants sera mis a la disposition du ministère. Mais le cas de l'école B indique que la fin de la double vacation ne serait pas nécessairement la panacée. Là où il n'y a pas de double vacation, sauf en première année, les résultats sont peu supérieurs à la moyenne nationale. Même si dans l'avenir on devait revenir à la simple vacation, d'autres mesures sont à considérer pour améliorer la performance des écoles.

D. Le concours national et la double vacation contre la kirundisation. Le manque de temps, les programmes surchargés, une sélection moins stricte des élèves sont aggravés par de sérieuses difficultés de communication. Ce n'est pas la langue maternelle mais le français qui reste la langue la plus importante à l'école primaire à cause de son utilisation dans le concours national et dans l'enseignement secondaire. Mais le fait d'utiliser le kirundi comme langue d'enseignement jusqu'en 4ème et d'utiliser le français seulement en 5ème et 6ème, fait que les élèves arrivent en 6ème avec des connaissances insuffisantes pour se débrouiller en français. Dans toutes les écoles considérées, on a trouvé le niveau de français très bas. Au cours de l'enquête dans l'école B, par exemple, l'étude de cas a montré que les élèves quittent la classe de 4ème année avec un niveau de français insuffisant pour affronter des cours qui sont donnés entièrement en français dans les classes de 5ème et 6ème années. Par exemple, à partir des observations de leçons en classes de 5ème et de 6ème années de l'école B, on a trouvé que la majorité des élèves de cette école s'expriment mal en français. Egalement, ils comprennent difficilement la langue orale et écrite. Dans l'école C l'observation des notes indiquent que les élèves écrivent mieux le kirundi que le français. D'après un échantillon des cahiers de notes examinés en 5ème année de l'école B, les élèves font beaucoup de fautes d'orthographe en français. Dans l'école C, l'enquêteur a observé que les maitres sont obligés de recourir au kirundi pour se faire comprendre, ce qui explique qu'ils aient de la peine à terminer le programme à temps à cause de ces répétitions.

On commence à enseigner le français en 3ème année. Déjà à ce niveau-là il y existe des difficultés à inculquer cette deuxième langue. Par exemple, d'après les observations d'une classe de 3ème dans l'école A, les phrases dictées présentent des difficultés aux élèves. Pendant une leçon observée, trois élèves seulement dans toute la classe de 44 élèves sont parvenus à bien écrire les mots contenant le son Ch, comme par exemple, "vache, arachide, chemise ..." Dans le cas d'une observation en 4ème portant sur les exercices de phraséologie dans lesquels les élèves complétaient les mots avec l ou r, on a trouvé que les élèves ne répondaient pas parce qu'ils comprenaient difficilement le vocabulaire français.

Ces observations sont soutenues par les opinions des enseignants et des directeurs. Le directeur de l'école C constate que:

"Entre la 4ème et la 5ème année, il y a une rupture: les élèves ont un problème de langage, les élèves éprouvent un grand problème pour assimiler les matières données en français."

Un enseignant de 6ème de l'école A nous a dit qu'en sortant de l'école primaire, "l'enfant est déformé car il est habitué à la traduction de toutes les matières en kirundi alors qu'à l'école secondaire toutes les matières s'apprennent en français." Et selon les enseignants de l'école C: "Il y a un grand problème d'expression des élèves de 6ème année..." Un enseignant pense que ce problème d'expression des élèves peut avoir plusieurs raisons mais la principale est que le champ d'action de l'élève est très limité: "Seule la classe est considérée chez les élèves comme champ d'action, c'est-à-dire l'endroit ou lieu où ils peuvent parler français.... Une fois que les élèves franchissent le seuil de la classe c'est fini; ils parlent seulement la langue maternelle."

Les observations faites en classe indiquent qu'à cause d'une faible connaissance du français parmi les élèves, les enseignants se débrouillent par une alternance de langues. Dans l'école C, pendant une leçon de mathématiques concernant les solides en 5ème année, les élèves ont des difficultés à définir en français "un solide." Le maitre fait beaucoup d'effort pour se faire comprendre. Il donne beaucoup d'explications, d'exemples, voire même de définitions variées mais beaucoup d'élèves ne parviennent pas à répondre à toutes les questions. C'est alors que le maitre recourt souvent à la langue maternelle pour se faire comprendre. "Comment appelle-t-on ces objets?" Il s'agit de la bouteille, stylo, cahier. Les élèves ne répondent pas; donc le maitre recourt au kirundi en disant: "Duca tucita ngw'iki? Wobivuga ngo n'ike?" Dans l'école B les observations de classe montrent également que le maitre de calcul en classe de 6ème année recourt à la langue nationale pour que les élèves parviennent à mieux comprendre.

L'enseignement de l'étude du milieu, surtout en 6ème année concerne l'abstrait, le milieu éloigné de l'enfant. C'est la raison pour laquelle on donne des explications en kirundi, selon les personnes interviewées à l'école C. Par exemple, pour enseigner les parties d'une feuille de plante le maitre dit: "uru ruhande n'uru bigira ico, bita ngw'iki?" Le maitre voulait expliquer spécialement ce qu'est "le limbe d'une feuille" mais le mot en kirundi n'existe pas encore. Aussi pour expliquer les lignes et leurs ramifications, le maitre est embarrassé: les nervures principales et secondaires "comment appelle-t-on cette ligne"? Les élèves ne réagissent pas. Et le maitre change du français en kirundi: "Iki twacise ngw'iki?" Pour décrire les bords d'une feuille dentée, le maitre et l'élève s'expriment tous en kirundi: "Zimeze gute? Zimeze nk'umusumeno" pour dire que la forme d'une feuille dentée ressemble tout simplement à une scie. Et même quand le maitre pose une question en français, les élèves répondent souvent en kirundi.

Dans l'école B, les maitres sont également souvent obligés de recourir au kirundi, en enseignant l'étude du milieu, pour se faire comprendre. Le maitre peut même donner la leçon en kirundi et passer ensuite à la traduction après que les élèves aient compris.

Mais dans toutes les écoles enquêtées, les enseignants éprouvent quelques difficultés à enseigner en kirundi. Dans l'école C, les enseignants de 5ème et 6ème préparent en français. Ils disent qu'ils éprouvent moins de difficultés

quand ils préparent en français qu'en kirundi. Les fichiers n'existent pas en kirundi. L'enseignant a souvent des problèmes de traduction du français en kirundi. Néanmoins, toutes les leçons de TPA observées, qui doivent être en principe enseignées en français en classe de 5ème et 6ème, le sont en kirundi.

Dans l'école B, la plupart des enseignants souhaitent que le cours de français commence dès la deuxième année du primaire. Dans l'école A où il y si peu de réussite au concours, seulement deux sur six enseignants suggèrent la kirundisation pour toutes les matières et à tous les niveaux. D'autres rejettent cette solution et proposent la pratique de l'ancienne méthode où toutes les matières étaient en français, sauf pour le kirundi.

Les enseignants de l'école C émettent l'opinion suivante sur les avantages d'enseigner en kirundi: "Quand nous donnons des explications en kirundi, les élèves comprennent mieux".... "Avec la traduction des termes, quelquefois les élèves peuvent associer les termes en français et puis ils trouvent des exemples en kirundi." Mais, d'après quelques enseignants interviewés, il y a aussi des désavantages: "On risque d'attacher une grande importance à la langue nationale et de négliger la langue française alors que pour l'élève qui poursuit ses études à l'école secondaire toutes les disciplines sont entièrement dispensees en français." "Il y a des termes en français auxquels on ne peut pas trouver d'équivalents en kirundi." Par exemple, pour expliquer la quantité d'heures nécessaires pour couvrir le caféier, le maitre dit "Intimba y'ubwatsi." Mais les élèves ne saisissent pas ce vocabulaire nouveau à la langue nationale. Dans une classe de 5ème, l'enseignant est obligé de recourir à la langue française pour donner une explication de "l'epaisseur d'herbe de 30 cm."

Les enseignants de 5ème et de 6ème à l'école A pensent qu'il est difficile d'enseigner en kirundi. Ils souhaiteraient participer à un recyclage où ils apprendraient non seulement la méthodologie mais où ils pourraient aussi exposer et débattre des problèmes rencontrés dans l'enseignement en kirundi.

La question de langue a déjà été adressées lors des journées pédagogiques. Dans l'école A, la question suivante figurait à l'ordre du jour d'une réunion de l'année passée: "Que faire des élèves de la 6ème année qui ont un niveau très bas qui ne leur permet pas de suivre les leçons dispensées en français?" Dans l'école C, la dernière réunion pédagogique à laquelle on a assisté pendant l'enquête concernait l'enseignement du kirundi au primaire. Deux leçons modèles ont été données par les enseignants de la deuxième et de la quatrième année. Après les deux leçons, suivaient des exposés sur la méthodologie de l'enseignement du kirundi dans les deux classes sus-mentionnées. Enfin, les enseignants réunis sont passés à la critique de ces différentes leçons qu'ils venaient de suivre.

La discordance observée entre le concours national et la kirundization, exacerbée par les effets de la double vacation, soulève d'autres questions de base: a) quelles sont les conséquences d'un système où on mesure ce qui n'est pas nécessairement enseigné? b) peut-on être sûr d'avoir sélectionné, en vue d'études supérieures, les meilleurs candidats sur toute une gamme de connaissances ou ceux qui ont les meilleures capacités en français? c) est-ce que le système actuel récompense ceux qui ne suivent pas la politique officielle en introduisant, par exemple, le français plus tôt dans le programme scolaire? d) quel est l'effet de la politique scolaire actuelle sur l'accès à

l'enseignement dans le milieu rural, où les capacités en français sont moins développées que celles du milieu urbain.

De cette enquête préliminaire, il ressort à l'unanimité que le statu quo de l'utilisation des langues dans les écoles primaires n'est pas satisfaisant. Mais comment améliorer les connaissances du français sans nuire à l'apprentissage des élèves qui ne continuent pas leurs études à l'école secondaire? Comment utiliser davantage le kirundi de façon à améliorer les acquis dans les autres matières sans nuire à l'apprentissage du français? Il parait donc que le succès de la plupart des stratégies pour atteindre les objectifs de l'enseignement primaire burundais dépend des solutions possibles a apporter à ce problème.

4. Conclusion

La politique de l'éducation nationale en matière d'enseignement primaire vise l'adaptation de l'enfant à son milieu de vie. On a vu qu'elle est basée sur trois objectifs principaux, à savoir la ruralisation, la kirundisation et la scolarisation généralisée ainsi que la transformation progressive de l'école primaire traditionnelle en une école communautaire. L'application de cette politique s'est heurtée à des problèmes pratiques. Le gouvernement continuera de donner la priorité à l'enseignement primaire, en essayant de donner à chaque enfant une formation de base suffisante tout en minimisant les coûts de l'enseignement. Mais quelles stratégies peut-on mettre en oeuvre pour surmonter les problèmes de qualité qui existent actuellement? Comment peut-on éviter les discordances qui existent actuellement entre les stratégies développées pour réaliser les objectifs de l'enseignement primaire?

Il faut reconnaitre que le gouvernement du Burundi a fait de grands efforts pendant les années 80 pour augmenter l'accès à l'enseignement et en améliorer la qualité. Ces efforts jusqu'à lors ont porté surtout sur l'amélioration de l'organisation et de la gestion des écoles primaires, par l'aménagement des locaux et la distribution du matériel pédagogique, sur l'amélioration de la qualité des enseignants par la formation initiale et les recyclages, sur la généralisation de la scolarisation et sur la mise en place d'une école communautaire. Mais ces efforts ne suffisent pas à résoudre les discordances qui se sont révelées d'une façon particulièrement aiguë pendant notre enquête.

D'après les travaux du projet BRIDGES et, surtout de l'évaluation planifiée du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, il faudrait proposer des moyens supplémentaires pour minimiser les discordances signalées. Les résultats de la première année du projet BRIDGES ne sont pas du tout définitifs, mais ils suffisent quand même pour avancer quelques suggestions qui pourraient à la fois stimuler la discussion et inspirer le travail BRIDGES pour la deuxième année. Ces suggestions très provisoires sont en autres:

-une réduction sélective du nombre de sujets ou de thèmes enseignés pour chaque discipline, dans le but d'améliorer le rendement scolaire des élèves qui n'ont pas la possibilité de maitriser le programme actuel avec les moyens mis a leur disposition;

-améliorer l'enseignement du français en commençant dès le premier degré (1ère ou 2ème année); commencer à l'utiliser plus tôt comme langue d'enseignement dans certaines matières, tout en encourageant l'utilisation du

kirundi dans d'autres matières; un mélange optimal des langues reste à déterminer en fonction des particularités du pays et des résultats des recherches pédagogo-linguistiques faites au Burundi et ailleurs.

-augmenter le nombre des matières figurant au concours national, y compris certaines qui ne sont pas nécessairement importantes dans les écoles secondaires; dans toutes les matières examinées, poser une partie des questions en kirundi pour pourvoir mieux faire la différence entre les lacunes en français et les déficits dans la matière elle-même.

-envisager la formation d'enseignants dans les matières pratiques et techniques.

On n'a pas jusqu'ici adressé la question de l'importance de ces résultats pour les autres pays d'Afrique et d'ailleurs. Il existe cependant de nombreux éléments communs. Ces autres pays éprouvent aussi des difficultés similaires dans l'atteinte des objectifs qu'ils se sont fixés et ceci se traduit généralement par les dilemmes suivants:

-comment répondre à la scolarisation universelle tout en améliorant la qualité de l'enseignement?

-comment minimiser les coûts de l'enseignement sans en affecter la qualité?

-quelles sont les matières qui permettent d'identifier les élèves qui devraient poursuivre leurs études secondaires?

-comment devrait s'effectuer la préparation de ces élèves particulièrement doués et comment pourrait-on les sélectionner valablement?

-comment faudrait-il préparer ces masses d'enfants qui n'ont pas la chance de passer dans le secondaire?

Ces questions considérées dans leur ensemble se traduisent finalement en une véritable problématique qui n'est pas encore complètement résolue, mais ces études de cas aussi bien que les recherches de la deuxième phase du Projet BRIDGES suggéreront de nouvelles orientations pour réduire les problèmes qui existent dans la mise en application des politiques ministérielles des pays en voie de développement.

Nous sommes très reconnaissants envers toutes les organisations centrales et régionales du pays et toutes les institutions internationales et plus particulièrement le Projet BRIDGES qui ont beaucoup contribué à la réussite des recherches dans les pays en voie de développement, et au Burundi en particulier.