

PN-ABJ-435

DOCUMENTS PREPARED FOR

SEMINAR OF DELIBERATION ON IMPROVING THE
INTERNAL AND EXTERNAL EFFECTIVENESS
OF PRIMARY EDUCATION

BUJUMBURA, BURUNDI

7-8 NOVEMBER 1989

ORGANIZED JOINTLY BY

MINISTRY OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION
CENTER FOR INSERVICE AND CONTINUING EDUCATION (CPF)
BRIDGES/BURUNDI RESEARCH TEAM

**SEMINAR OF DELIBERATION ON IMPROVING THE
INTERNAL AND EXTERNAL EFFECTIVENESS
OF PRIMARY EDUCATION**

- Location:** Centre de Perfectionnement et de Formation en Cours d'Emploi (CPF) (BRIDGES subcontractor), Bujumbura, Burundi
- Dates:** 7-8 November 1989
- Purpose:** Assess policy implications of BRIDGES research in Burundi
- Participants** : Mostly officials from Ministry of Primary and Secondary Education (including all 15 provincial inspectors), with some representatives of other ministries, international organizations and BRIDGES staff
- Organization** :
1. **Internal effectiveness of primary education** (subtopic a: improving the evaluation of learning and of the outcomes of instruction; subtopic b: improving control and monitoring of repetition rates)
 2. **School management** (subtopic a: ensuring better coverage of the school syllabus; subtopic b: improving school management and supervision of teachers)
 3. **The status of the teaching of French and of Kirundi in primary school** (subtopic: improving the balance between working in French and working in Kirundi)
 4. **External effectiveness: schooling and preparation of primary school leavers for life in their respective regions** (subtopic a: reinforcing the contribution of schooling to rural development; subtopic b: improving the fit between education and work in the formal and non-formal sectors)

Documents Included

- A. Opening speech by the Minister of Primary and Secondary Education
- B. Opening speech by the USAID Representative to Burundi
- C. Opening speech by Frank Dall, Deputy Director, BRIDGES Project, Harvard University
- D. Opening presentation of BRIDGES results by Jack Schwille, BRIDGES/Burundi coordinator
- E. Closing speech by the Cabinet Director, Ministry of Primary and Secondary Education
- F. En quoi consistent les études BRIDGES au Burundi (executive summary of the BRIDGES project in Burundi, also used as the text for the presentation by the CPF Director at the seminar opening)
- G. Résumés des résultats des enquêtes du projet BRIDGES dans les écoles primaires rurales (summary of policy implications and options prepared for consideration by seminar working groups)
- H. Comment améliorer l'efficacité de l'enseignement primaire au Burundi: résultats des enquêtes du projet BRIDGES dans les écoles rurales (main CPF report on the results of BRIDGES research with emphasis on 1989 data collection)
- I. Annexe A: La planification de l'enseignement et le secteur privé au Burundi: une étude pilote de vingt-cinq entreprises (summary of Lawrence and Balet report on employer survey)
- J. Thème 1: Comment évaluer plus efficacement les apprentissages à l'école primaire et contrôler le taux de redoublement (first reaction paper prepared by Education Ministry officials for seminar)
- K. Thème 2: Le management de l'école (second reaction paper)
- L. Thème 3: Situation de la kirundisation et de l'enseignement du français à l'école primaire au Burundi (third reaction paper)
- M. Thème 4: La formation scolaire et l'insertion des sortants de l'école primaire dans leur milieu (fourth reaction paper)
- N. Seminar schedule
- O. Organizing committee
- P. Guests of honor invited to opening ceremonies
- Q. Assignment of participants to working groups
- R. Guidance for participants in working groups
- S. Policy recommendations produced by seminar working groups

Acknowledgements

The purpose of this seminar was to discuss the results and policy implications of research conducted in Burundi for Project BRIDGES (Basic Research and Implementation for Developing Education Systems). This research was carried out between January 1988 and November 1989. The BRIDGES project is financed by USAID under a cooperative agreement with Harvard University (No. DPE-5824-A-00-5076-00). The work in Burundi was authorized through an agreement with the Burundian Minister of National Education, dated 19 June 1987. The Burundi work has been carried out through subcontracts with Michigan State University and the Centre de Perfectionnement et de Formation en Cours d'Emploi (CPF) in Burundi. The team fielded by BRIDGES in Burundi included John Schwille (coordinator), Michigan State University; Thomas Eisemon, McGill University; John Lawrence, Research Triangle Institute; and Robert Prouty, Adventist University of Central Africa. CPF staff members playing important roles in the project have included Directors Bernard Nyaburerwa and Siméon Simenya, Deputy Director for Finance and Administration Jean-Joseph Nyandwi, BRIDGES coordinator François Ukobizoba, senior researchers Déogratias Kana, Juvénal Ndayikeza, Jean-Paul Rutabingwa and Peace Corps volunteer Richard Sturges. Liaison with the Ministry of Primary and Secondary Education has been assured principally by the Director General of Basic Education Jean-Paul Ciza; the Directors of Planning Jeremie Rwamarucitse, Isaac Badende, and Déogratias Kanyarugano; the Deputy Director of Planning Oscar Bazikamwe; and Gilbert Manirabona of the Bureau of Rural Education. Liaison with the USAID office in Burundi has been provided by the USAID Representative Donald Miller and staff members John Ford and Charles Gordon.

Information regarding the extensive English language documentation and other aspects of the project may be obtained from J. Schwille, College of Education, Michigan State University, 207 Erickson Hall, East Lansing, MI 48824-1034 USA.

A. Opening speech by the Minister of Primary and Secondary Education

DISCOURS PRONONCE PAR SON EXCELLENCE MONSIEUR Gamaliel NDARUZANIYE, MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE, A L'OCCASION DE L'OUVERTURE DU SEMINAIRE DE REFLEXION SUR "L'AMELIORATION DE L'EFFICACITE INTERNE ET EXTERNE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE"

Mesdames, Messieurs les Ministres,
Monsieur le Représentant de l'USAID/Burundi,
Madame le Représentant de l'UNICEF au Burundi,
Monsieur le Représentant de la Banque Mondiale,

Nous sommes réunis dans ces lieux pour nous pencher encore une fois sur des problèmes et des défis relatifs au processus de formation et d'éducation de la jeunesse. C'est un processus continu car l'enseignement est un secteur dynamique dont les problèmes d'hier ne sont pas ceux d'aujourd'hui et dont les défis d'hier ont déjà cédé la place à de nouveaux défis.

Le Burundi a enregistré des progrès considérables dans le domaine de l'enseignement primaire pendant les quelques dernières années. La scolarisation universelle est aujourd'hui à notre portée: les effectifs des élèves sont passés de 183.000 en 1983 à plus de 560.000 en 1989. A la même période, les lauréats du Concours National admis au cycle secondaire sont passés de moins de 3.000 à plus de 7.000. Ce sont des chiffres importants qui n'avaient jamais été atteints dans notre pays. Mais nous ne devons pas dormir sur nos lauriers.

Nous irons de l'avant. Ce n'est qu'au prix d'un renouveau constant que l'éducation de nos enfants peut être assurée. L'importance d'une bonne éducation de notre jeunesse est évidente car c'est à travers le processus éducationnel que l'on pourra former l'homme qu'il faut pour construire une société exempte de divisions, caractérisée par l'unité et la justice sociale où chacun trouve sa place avec dignité.

Le séminaire auquel vous êtes invités à assister pendant ces deux jours a été soigneusement préparé avec une étroite collaboration des services du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire et du Projet BRIDGES de l'Agence des Etats-Unis pour le Développement International. Nous sommes fiers, Monsieur le Représentant de l'USAID, de cette collaboration et nous espérons qu'elle pourra continuer dans l'avenir.

Ce séminaire a pour but de mener des réflexions sur plusieurs options pour notre politique scolaire. Ainsi, je vous invite, Mesdames, Messieurs, en faisant vos réflexions et vos recommandations, de distinguer les objectifs de la

formation scolaire et les stratégies adoptées en vue d'atteindre ces objectifs. C'est une distinction sur laquelle j'insiste car les objectifs de l'enseignement primaire sont clairs, à savoir la généralisation de l'enseignement primaire, la kirundisation, la ruralisation et l'amélioration qualitative de l'enseignement primaire.

Le Discours-Programme du Président de la République le Major Pierre BUYOYA, définit plus clairement les objectifs assignés à l'enseignement de base: je cite: "Procéder à une évaluation systématique de l'enseignement primaire afin d'identifier clairement, de corriger en conséquences les lacunes éventuelles ou d'envisager d'autres orientations" fin de citation.

Dans cette optique, le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, répondant au souci du Gouvernement, a déjà tenu un Séminaire national de réflexion sur l'évaluation systématique de la réforme de 1973 pour le niveau primaire. L'évaluation en cours, dont les résultats seront publiés prochainement, poursuit la réalisation des recommandations issues de ce séminaire.

Toujours soucieux de mieux asseoir les programmes de formation, le même Ministère vient d'organiser au mois d'août 1989 un Colloque National sur les programmes de l'enseignement primaire et secondaire. Les nouveaux programmes, qui tiendront compte des orientations de ce colloque seront bientôt publiés.

En invitant le projet BRIDGES à faire des études de recherche sur l'efficacité interne et externe de l'enseignement primaire, le Ministère a mis l'accent sur l'évaluation des stratégies mises en oeuvre pour atteindre ces objectifs.

Vous serez amenés à réfléchir pendant ces deux jours sur les résultats importants du Projet BRIDGES. Ces résultats tournent autour des points suivants: l'efficacité interne de l'enseignement primaire, le management de l'école, l'enseignement en kirundi et en français et l'efficacité externe de l'enseignement primaire. Un constat important du Projet BRIDGES dans ce domaine, c'est qu'il existe des contraintes entre certaines stratégies adoptées et les objectifs à atteindre. Ainsi, par exemple certaines des stratégies mises en place pour atteindre la scolarisation universelle ne sont pas facilement conciliables avec l'amélioration du niveau de l'enseignement dispensé. Nous vous invitons à réfléchir sur ces réalités afin de trouver des stratégies efficaces et opérationnelles pour l'amélioration constante du système éducatif burundais.

Mesdames, Messieurs les Éducateurs,

Vous êtes invités ici parce que vous êtes des praticiens expérimentés. Nous avons la ferme conviction que vos discussions et vos recommandations feront progresser le secteur de l'enseignement au Burundi. Les documents de base fournis pour ce séminaire sont déjà le fruit de la coopération entre le Projet BRIDGES, le C.P.F. et le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. Ces documents rendront plus faciles et plus efficaces les discussions que vous aurez à entamer ici, mais nous ne voulons pas que les débats s'arrêtent là. Nous sollicitons également des réflexions et des recommandations basées sur des expériences personnelles et professionnelles de chaque participant au séminaire.

En terminant cette allocution, nous voudrions exprimer notre profonde reconnaissance aux honorables invités qui ont rehaussé de leur présence cette cérémonie d'ouverture, témoignant ainsi de leur intérêt dans ce secteur qui nous préoccupe ici.

Nous tenons à vous remercier de cet honneur que vous nous faites et à vous assurer que les participants à ce séminaire répondront valablement à la confiance que vous avez placée en eux par votre présence à cette cérémonie.

Ainsi, nous avons l'honneur de déclarer ouverts les travaux du Séminaire BRIDGES sur l'amélioration de l'efficacité interne et externe de l'école primaire au Burundi.

Je vous remercie.

B. Opening speech by the USAID Representative to Burundi

DISCOURS DU MONSIEUR LE REPRESENTANT DE L'USAID

Séminaire sur le Projet BRIDGES, mardi, le 7 novembre 1989

Messieurs les Ministres

Messieurs, Mesdames les Représentants des organisations internationales

Messieurs, Mesdames les participants du séminaire

En tant que représentant de l'USAID, l'organisation qui collabore avec les gouvernements de six pays pour accomplir les objectifs du projet BRIDGES, c'est un grand plaisir pour moi de pouvoir vous adresser la parole ce matin.

A l'USAID nous sommes tous d'accord sur l'importance qu'il faut accorder aux efforts de renforcer la contribution de la formation scolaire aux capacités productives de la population burundaise. Nous sommes donc fiers de soutenir les objectifs de ce séminaire aussi bien que les objectifs du Projet BRIDGES.

Qu'il me soit permis de vous rappeler quelques indications bien documentées de l'importance de la formation scolaire vis-à-vis des autres secteurs de la société. Car c'est en nous basant sur les recherches faites en divers pays en voie du développement, que nous avons vu l'importance de l'enseignement de base; d'abord, pour augmenter la productivité agricole; puis, pour stabiliser la croissance de la population; et enfin, pour améliorer la santé de tout le peuple du pays. Vous savez sans doute déjà que la

scolarisation des femmes s'est révélée d'une importance particulière puisque les bénéfices de ce que les femmes ont appris à l'école sont transmises à leurs enfants. D'après cette recherche faite dans des pays très variés, ce sont les capacités de lire, de calculer et en général de concevoir et résoudre des problèmes qui sont les plus avantageuses pour les diplômés et même les non-diplômés sortant des écoles.

L'emphase du projet BRIDGES porte sur les rapports entre la formation scolaire et le monde de travail. Cela appuie d'autres efforts auxquels nous participons pour développer l'économie burundaise en général. Le Projet BRIDGES a étudié la contribution que l'école primaire pourrait apporter à la productivité agricole. Nous pensons que toute stratégie visant la croissance économique du pays doit, comme le 5ème plan le prévoit, donner la priorité au secteur agricole. Cela veut dire que, l'enseignement primaire devrait, comme propose le projet BRIDGES, mettre l'accent non sur le savoir ou sur les pratiques qui sont déjà bien connues par les agriculteurs, mais plutôt sur les connaissances de base qui préparent les agriculteurs à utiliser les méthodes les plus productives, les plus rentables, et les plus saines du point de vue de l'environnement. Quelles que soient les difficultés de la mise en oeuvre, j'ose espérer que nous sommes tous d'accord sur les principes qu'il faut un enseignement de base qui pourra augmenter les capacités des agriculteurs de prendre des décisions raisonnées et de résoudre des problèmes agricoles courants.

Selon la recherche que je viens de citer, ce sont les capacités de lecture et de calcul utilisées dans la vie de tous les jours qui sont fondamentales, mais je vois que vous qui êtes du projet BRIDGES, vous ne vous arrêtez pas là. Vous voulez aussi intégrer les connaissances fondamentales de la science avec le savoir-faire agricole pour soutenir plus efficacement l'innovation et la croissance de la productivité agricole.

A l'USAID nous tenons beaucoup à l'importance du secteur privé pour faire avancer les forces économiques et sociales du pays. Nous pensons donc que les connaissances résultant de l'enseignement de base pourraient devenir très importantes en soutenant l'expansion et le développement des petites et moyennes entreprises et en même temps l'épanouissement de l'artisanat moderne--des moteurs de développement économique qui sont prioritaires dans le programme et les projets de l'USAID au Burundi. Nous applaudissons tout particulièrement l'essai de renforcer la collaboration du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire avec le Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle. Les constats du Projet BRIDGES indiquent que le système d'enseignement primaire est déjà bien organisé pour faire face aux ressources limitées du Burundi. On pourrait donc s'attendre à ce que les efforts des projets tels que BRIDGES aient des effets importants et positifs en ce qui concerne la politique scolaire et ses incidences sur l'emploi et l'économie en général.

Nous avons beaucoup apprécié la bonne collaboration qui s'est

produite au cours du projet BRIDGES entre le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, le CPF et notre équipe de coopérants. Nous félicitons aussi tout particulièrement le CPF de la qualité de son travail. Monsieur le Directeur du CPF, vous devez savoir qu'on ne trouve pas dans tous les pays une organisation qui soit capable d'exécuter un plan complexe de recherche comme vous l'avez fait pour le projet BRIDGES.

Si, au cours du Projet BRIDGES, on a fait des critiques de l'enseignement primaire basées sur les enquêtes et si l'on est arrivé par la suite à des propositions d'amélioration, c'est parce que l'on est convaincu par les accomplissements antérieurs dans le système d'enseignement et ailleurs que le gouvernement et le peuple burundais sont capables de faire un progrès extraordinaire dans ce domaine. Et qu'il est urgent de le faire pour renforcer le développement des ressources humaines du pays et ainsi faire face aux défis de l'avenir.

Je vous souhaite donc un séminaire très fructueux avec des conséquences importantes pour le bien-être du peuple burundais dans le développement de ses ressources humaines.

Je vous remercie encore de l'invitation de participer à cette cérémonie d'ouverture que j'ai bien voulu accepter au nom du Gouvernement des Etats-Unis.

**C. Opening speech by Frank Dall, Deputy Director, BRIDGES
Project, Harvard University**

TEXTE DU DISCOURS PAR MONSIEUR DALL

Messieurs les Ministres,
Messieurs, Mesdames les représentants des organisations
internationales,
Messieurs, Mesdames les participants au séminaire,

C'est un grand plaisir pour moi de vous faire savoir l'intérêt que portent les gestionnaires du projet BRIDGES aux accomplissements du projet au Burundi. Nous savons bien que rien de pareille n'aurait pu être possible si au sein du pays il n'existait pas un dévouement au but d'augmenter l'efficacité interne et externe de l'enseignement primaire. Il s'agit d'un but partagé à la fois par le gouvernement, par l'USAID et par le projet BRIDGES. Pour accomplir les tâches confiées au projet, il nous a fallu un personnel dynamique et capable au CPF et au sein des services de l'Etat qui ont collaboré avec le projet. Pour nous, cette collaboration a été essentielle et nous n'avons voulu commencer aucun volet du projet sans nous assurer qu'il y avait suffisamment d'apport pour en mener à bien les objectifs ambitieux et importants. Vous verrez pendant tout le séminaire les fruits de ce soutien.

Permettez-moi de vous rappeler quelques informations concernant le projet BRIDGES, qui est un projet international financé par l'USAID. Projet international, cela veut dire qu'on fait le même genre de projet dans un certain nombre de pays différents. Dans le cas du projet BRIDGES on a voulu adresser les problèmes de la qualité de l'enseignement primaire qui surgissent dans tous les pays où on a rendu accessibles les écoles primaires à presque toute la population d'enfants d'âge scolaire, souvent sans avoir suffisamment de ressources pour financer toutes ces écoles de la manière qu'on aurait souhaité. A présent, le Projet BRIDGES collabore avec les gouvernements et des instituts de recherche dans cinq autres pays à part le Burundi, à savoir, l'Egypte, l'Indonésie, le Pakistan, la Sri Lanka et la Thaïlande. Dans chaque pays on a essayé de répondre aux besoins des enfants et du personnel du système scolaire en planifiant un programme de recherche correspondant aux objectifs et aux préoccupations des ministères. Il y a donc des volets concernant non seulement l'efficacité interne et externe, mais aussi concernant la formation des maîtres, l'enseignement à distance, les coûts et le financement du système éducatif et l'informatisation des ministères. De plus, on a mis au point de nouveaux logiciels pour appuyer la planification de l'enseignement et l'élaboration de la politique scolaire. On pourrait profiter de ces logiciels pour faire des prévisions et calculer les coûts de divers changements de la politique scolaire. Par exemple, il est possible d'estimer les effets et les coûts de changer les taux de redoublement. Un représentant de votre ministère a assisté à un séminaire aux Etats-Unis où on a introduit le logiciel aux participants venant de plusieurs pays qui ont participé au projet BRIDGES. La

participation du Burundi dans ce séminaire-là était financée par le bureau local de l'USAID ici à Bujumbura et nous vous en remercions, Monsieur le Représentant de l'USAID.

Du point de vue personnel, je suis aussi très content de participer à ce séminaire. Actuellement, je suis directeur-adjoint du projet BRIDGES à l'Université Harvard aux Etats-Unis, mais j'ai aussi eu une longue expérience en Afrique. Bien que ce soit la première fois que je visite votre beau pays et la ville agréable de Bujumbura, j'ai habité pendant dix ans et demi un pays voisin--la Zambie. J'y enseignais à l'université. Cette expérience m'a beaucoup influencé et je suis toujours passionné par les questions d'éducation dans cette partie de l'Afrique. Donc, dès que j'ai su que ce séminaire pouvait avoir lieu, je tenais absolument à me joindre à vous pour participer aux discussions de l'efficacité interne et externe de l'enseignement primaire au Burundi. Merci de l'occasion qui m'a été offerte.

**D. Opening presentation of BRIDGES results by Jack Schwille,
BRIDGES/Burundi coordinator**

J. Schwille

EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURUNDI:
ANALYSE SOMMAIRE DE L'ENQUETE ENTREPRISE EN 1989
PAR LE PROJET BRIDGES

Messieurs les Ministres,
Messieurs, Madame les représentants des organisations
internationales,
Messieurs, Mesdames les participants au séminaire,

Je suis très sensible à la signification de cette occasion pour discuter les résultats du projet BRIDGES et les possibilités offertes pour améliorer l'efficacité interne et externe de l'enseignement primaire. Permettez-moi tout d'abord d'expliquer ce que nous voulons dire par ces deux expressions de base--efficacité interne et efficacité externe. Par amélioration de l'efficacité interne de l'enseignement primaire, nous voulons dire tout ce qui permet d'augmenter le rendement de l'enseignement primaire sans en augmenter les coûts par la même proportion. Par amélioration de l'efficacité externe de l'enseignement primaire, nous parlons de tout ce qui augmente ce que l'enseignement apporte à la vie en dehors de l'école--la productivité agricole des sortants, la santé des familles, le bien-être de tous les burundais.

C'est en fonction de ces définitions de base que j'expliquerai quelques analyses que nous avons faites. Je vais aussi essayer d'ajouter quelques détails sur les conclusions générales que Monsieur le Directeur du CPF vient de présenter. Donc, c'est en tant que technicien que je me présente devant vous pour expliquer les études et les analyses du projet. C'est à vous de discuter ces résultats dans les ateliers pendant ces deux jours pour déterminer leur signification réelle pour l'efficacité interne et externe de l'enseignement primaire.

La sous-commission mixte chargée d'organiser ce séminaire a divisé les sujets en quatre thèmes. Je vais donc suivre cette même organisation en vous donnant quelques précisions thème par thème.

PREMIER THEME: EFFICACITE INTERNE DES ECOLES

Dans l'échantillon de 47 classes de sixième, on a administré toute une série de tests. Les matières adressées étaient la compréhension de texte, la rédaction, les mathématiques et la science-agriculture intégrée. Tous les tests ont été administrés à la fois en français et en kirundi. C'est-à-dire à l'intérieur de chaque classe échantillonnée, on a donné à un sous-échantillon d'élèves le test de mathématiques en français et à un autre sous-échantillon, le même test de mathématiques en kirundi. On a fait ainsi pour toutes les matières testées. Tous les tests ont été contrôlés au préalable par le personnel du BER.

Donc sur ce transparent vous voyez les résultats par test. Ce sont les moyennes par test pour tout l'échantillon. Toutes les

données dans cette graphique sont exprimées en pourcentage du maximum pour le test. À la gauche de la graphique, on remarque les trois tests de compréhension de texte: premièrement le test en kirundi, deuxièmement le test en français simplifié et ensuite le test dans la langue plus scientifique qui correspond à la langue des fichiers utilisés dans les cours d'étude du milieu. Nous sommes très reconnaissant au personnel de l'atelier de français au BER qui nous ont proposé au début de cette étude de faire les deux versions en français. Les tests de compréhension consistaient en 15 questions concernant des textes sur la filtration de l'eau. Les élèves ont répondu correctement à une moyenne de 54% des questions posées en kirundi sur les textes également en kirundi. La moyenne pour le test en français simplifié était de 44% et de 40% pour les textes originaux dans la langue plus scientifique des fichiers.

Ensuite sur la graphique, les résultats du test de rédaction. Ici vous avez les notes sur un total de 10 points attribuées par des personnes formées par le CPF pour cette tâche. Les élèves qui ont fait le test de rédaction en kirundi ont obtenu une moyenne de 37% alors que les élèves qui ont passé ce test en français avait seulement une moyenne de 21%.

Le troisième test sur la graphique, c'est le test de science-agriculture intégrée où les élèves avaient une moyenne de 49% en kirundi et 38% en français. C'est donc supérieur au niveau qu'on aurait pu prévoir, étant donné le peu de temps consacré à l'enseignement des TPA.

Enfin, à la droite de la graphique, c'est le test de mathématiques. C'est le seul test du projet BRIDGES où les résultats en français étaient supérieurs aux résultats en kirundi.

Un problème d'évaluation rencontré pendant cette étude, c'est que les items qui sont appropriés pour le concours national sont trop difficiles pour aider à apprécier les connaissances des élèves de capacités moyennes. Si on a pour but de faire une évaluation des connaissances de tous les élèves et non pas de faire une sélection des meilleurs, il faut des items plus faciles que ceux qui sont au concours national. Ainsi, nous avons écrit nous-mêmes une série de questions basées en partie sur les thèmes traités dans le concours national et en partie sur les sujets traités dans les fichiers des maîtres. En général, pour cette sorte de recherche, il faut que les moyennes ne soient ni trop hautes ni trop basses. Les tests BRIDGES ont répondu à ce souci sauf peut-être le test de rédaction en français.

Le premier thème comprend aussi la question de REDOUBLEMENT. Le pourcentage de redoubleurs dans notre échantillon était de 55% qui est proche du niveau national de 52% en sixième. C'est à dire que, malgré la politique de la promotion collective, à partir de l'année 1988-89 la majorité des élèves en sixième sont des redoubleurs. Cela augmente les coûts de l'enseignement primaire

car dans les écoles avec deux classes parallèles ou même plus en sixième année, la suppression du redoublement permettrait de supprimer une classe, avec toutes les économies que cela implique. Dans les écoles avec une seule classe de sixième, la suppression du redoublement permettrait de pratiquer la simple vacation. Mais est-ce vraiment souhaitable de supprimer le redoublement? Notre enquête indique que le redoublement est actuellement un facteur essentiel contribuant au rendement scolaire au Burundi. Ça se voit dans le deuxième transparent.

Vous voyez ici les différences entre les scores moyens des redoubleurs et des non-redoubleurs pour les tests BRIDGES de langue, c'est-à-dire les tests de compréhension du texte et de rédaction. En ce qui concerne le test de compréhension en kirundi à la gauche de la graphique, vous verrez que les redoubleurs ont eu une moyenne de 60% en kirundi alors que les nonredoubleurs ont eu une moyenne de 45%. 60%, ce n'est pas mauvais comme moyenne. Cela veut dire qu'il doit y avoir pas mal d'élèves qui ont très bien réussi ce test. C'est à peu près la même chose avec le français simplifié. La moyenne pour les redoubleurs étaient de 52% alors que les non-redoubleurs n'ont reçu que 34%. Parmi les nonredoubleurs, il n'y a pas eu de différence significative entre le français simplifié et le français scientifique. C'est parce que dans les deux cas, les enfants ont eu énormément de difficulté pour comprendre les deux textes.

Encore, dans le cas de la rédaction en kirundi, les redoubleurs ont obtenu un score moyen de 44%, qui indique un niveau qui n'est pas très bien, mais qui est quand même encourageant. Les non-redoubleurs ont réussi une moyenne de 29% des items. Mais c'est pour le test de rédaction en français que les résultats sont surtout à remarquer. Ici les redoubleurs ont reçu 31% qui est déjà assez faible. Mais les non-redoubleurs ont obtenu une moyenne de 11% du score maximum. Cela veut dire que si on supprimait le redoublement en 6e, les enfants des régions rurales ne pourraient presque rien écrire en français.

Pour approfondir les analyses sur le redoublement, je vous invite à étudier dans le rapport du CPF qui vous sera donné en atelier les analyses tout à fait remarquables de la performance par âge d'élève.

DEUXIEME THEME: LE MANAGEMENT DE L'ECOLE

Les résultats du projet BRIDGES indiquent que relatif aux pays où l'enseignement primaire est vraiment en crise par manque de structure efficace, les écoles primaires au Burundi sont bien encadrées.

Mais la volonté de scolariser tous les enfants en âge scolarisable a exigé la mise en oeuvre de la double vacation. Cela

veut dire que sur un total de 19 heures d'enseignement par semaine 12 1/2 heures sont actuellement consacrées à l'enseignement du français et du calcul et 4 1/2 heures à l'enseignement du kirundi et de l'étude du milieu. Il ne reste qu'une heure et demi pour les matières qui ne figurent pas au concours national.

Mais même avec la double vacation, les enseignants et les directeurs d'écoles ont trouvé des moyens pour améliorer la performance des élèves. Certaines écoles prolongent les heures d'enseignement. Elles fusionnent aussi les groupes d'élèves du matin et de l'après-midi. Elles combinent les classes parallèles ou différentes pour faire ensemble certaines leçons. Cela permet aux maîtres d'avoir plus de temps pour enseigner les élèves et plus de temps pour préparer des leçons. Nous nous sommes donc demandés si on pourrait faire des expériences pour généraliser les meilleures de ces procédures. Il est possible de concevoir des horaires qui permettraient aux élèves de bénéficier de plus d'heures d'enseignement et aux enseignants d'en avoir moins.

En ce qui concerne la direction de l'école les résultats du projet BRIDGES ont vérifié l'importance d'un directeur dynamique. Nous avons trouvé que le nombre de visites de classe était un facteur associé à un haut niveau de performance sur les tests. Mais quand il y a plusieurs écoles sous une seule direction il est difficile pour le directeur d'encadrer toutes ces écoles comme il faut. D'après l'exposé préparé pour le troisième atelier, chaque directeur d'école est obligé d'encadrer en moyenne 3 écoles et 19 classes. De plus ce même exposé indique qu'il y a 28 directeurs qui sont chargés d'encadrer de 6 à 9 écoles et de 25 à 47 classes. Peut-être devrait-on donc revoir les affectations des écoles aux directions pour voir si on pourrait améliorer l'encadrement des succursales, ou bien donner plus de priorité aux moyens de transport pour les directeurs. Si on faisait des économies en réduisant le redoublement, on aurait plus de fonds pour encadrer les élèves et les enseignants qui restent.

Mais point important: bien que le projet BRIDGES ait documenté le fait que les écoles succursales étaient défavorisées du point de vue du personnel et des locaux, nous n'avons pas trouvé une différence de performance entre les écoles centrales et les succursales autre qu'une petite différence qui est probablement due à des différences dans les taux de redoublement.

TROISIEME THEME: SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCAIS ET EN KIRUNDI AU BURUNDI

Le troisième thème soulève la question de savoir quels sont les effets sur l'apprentissage d'utiliser deux langues d'enseignement au Burundi. Et de plus, comment pourrait-on améliorer l'utilisation et la performance dans les deux langues. Comme a souligné l'exposé préparé pour le 3ème atelier du séminaire, "le bagage lexical et grammatical acquis en 3ème et en

4ème années ne permet pas de suivre un enseignement dispensé en français. Le maître se voit ainsi obligé d'employer un mélange de kirundi et de français, mélange que nous appelons communément le 'kifrançais'." Toutefois, d'après les observations de classe programmées systématiquement au cours du projet BRIDGES on n'a pas trouvé que les maîtres font appel au kirundi autant qu'on aurait pensé.

Vous avez déjà vu les différences dans les scores qu'on peut attribuer à la langue d'administration des tests. Elles étaient fort impressionnantes. Les enfants réussissent mieux en kirundi qu'en français. Les tests en français ne suffisent même pas pour identifier les plus doués. C'est-à-dire que les difficultés de langue empêchent les élèves de montrer ce qu'ils savent. Nous avons fait une analyse spéciale qui indique que c'est l'enfant doué qui est plus désavantagé que l'enfant faible par les tests en français.

La rédaction mérite des réflexions poussées pendant ce séminaire. Les résultats BRIDGES sont intéressants de plusieurs points de vue. D'abord le projet démontre qu'il est faisable de tester 1,000 élèves en rédactions et de les corriger valablement avec un personnel restreint (on l'a fait dans 2 semaines avec 2 personnes). Ceci représente une moyenne de dix minutes par rédaction. C'est l'expérience d'autres pays aussi bien en Afrique qu'ailleurs. Deuxièmement, les résultats des rédactions sont les plus faibles de tous les tests BRIDGES. Pourquoi? Nous croyons que l'explication réside dans le fait que la rédaction n'est pas examinée systématiquement au concours national ou aux tests trimestriels. Comme dit l'exposé préparé pour le 3ème atelier de ce séminaire, l'enfant qui sort de la 6ème est censé être capable de s'exprimer par écrit par moyen "des messages ayant trait aux circonstances de la vie courante; des messages de nature plus complexe, relevant des perspectives d'éducation et d'instruction qui sont celles de l'école."

QUATRIEME THEME: L'EFFICACITE EXTERNE DE L'ECOLE

Depuis 1973, le gouvernement du Burundi a poursuivi une politique scolaire de ruralisation. Mais cette politique n'a pas été suivie de moyens suffisants pour sa mise en oeuvre. De plus, on sait aujourd'hui qu'il y en a des facteurs importants qui mettent en question les stratégies suivies jusqu'à présent et qui donc exigent une nouvelle politique de ruralisation. Notamment, comme on a déjà remarqué au cours du séminaire, les stratégies de préparer les enfants au concours national et à la ruralisation sont actuellement contradictoires. Avec la double vacation, la journée scolaire est trop courte pour permettre les enseignants à enseigner tout le programme. En particulier, l'horaire des TPA et des TPEF sont très réduits et comme nous l'avons vu, ces cours-là sont souvent combinés et même sautés pour mieux préparer les enfants au concours national.

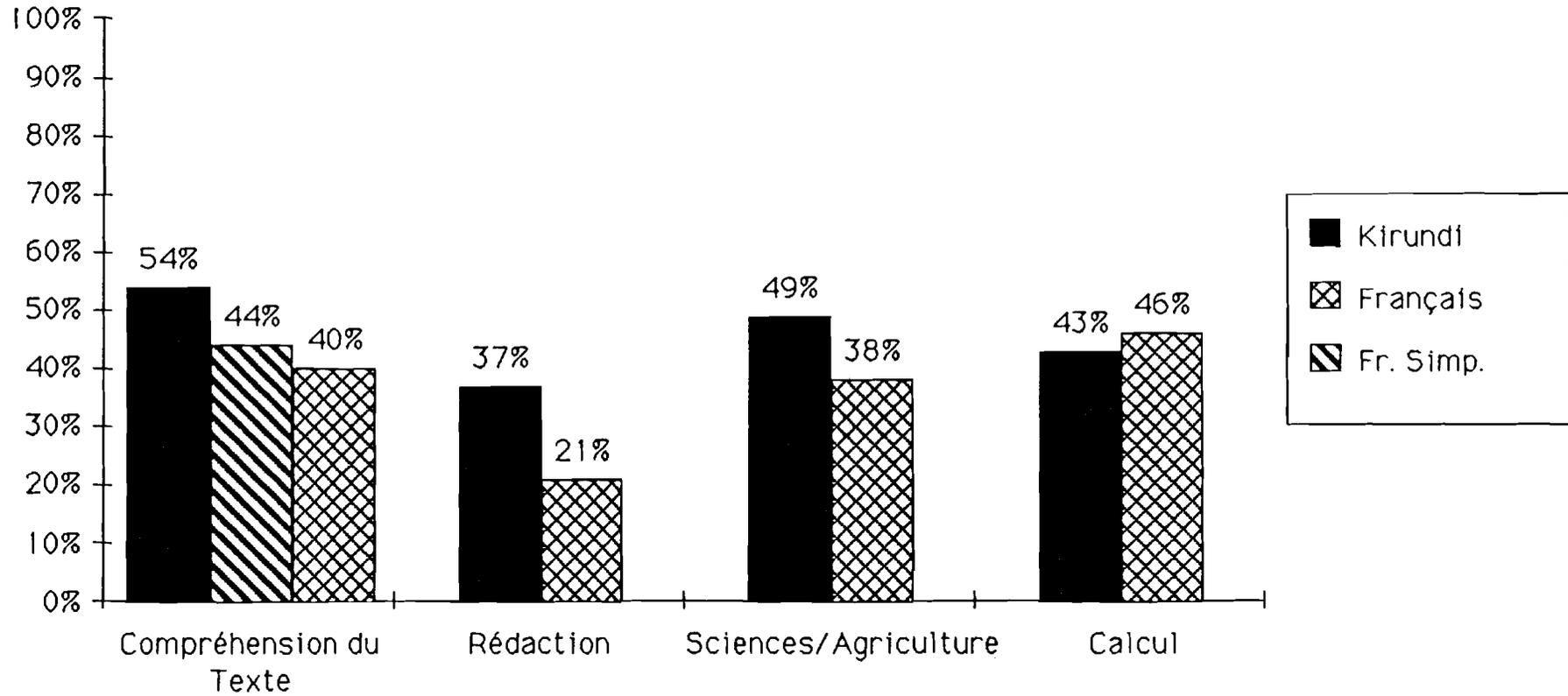
L'enseignement agricole tel qu'observé pendant le projet BRIDGES ne vise nullement la démonstration de connaissances fondamentales de science acquises en étude du milieu. Le travail dans le jardin scolaire implique surtout l'application des capacités que les élèves ont déjà appris chez eux. Cependant c'est dans l'enseignement des bases scientifiques de l'agriculture moderne que les écoles ont le maximum de possibilités de transformer la façon de penser et d'agir de l'agriculteur.

Voilà en bref quelques réussites, quelques problèmes et quelques défis constatés pendant nos recherches. Il nous a été très clair tout le long de cette étude que le Gouvernement du Burundi a consacré beaucoup d'énergie, beaucoup de compétences et beaucoup d'argent pour améliorer son système scolaire. Nous croyons que ces efforts, s'ils continuent à être guidés par de recherches telles que celles du projet BRIDGES, permettront au Gouvernement d'atteindre ses objectifs dans ce domaine si important de l'enseignement primaire.

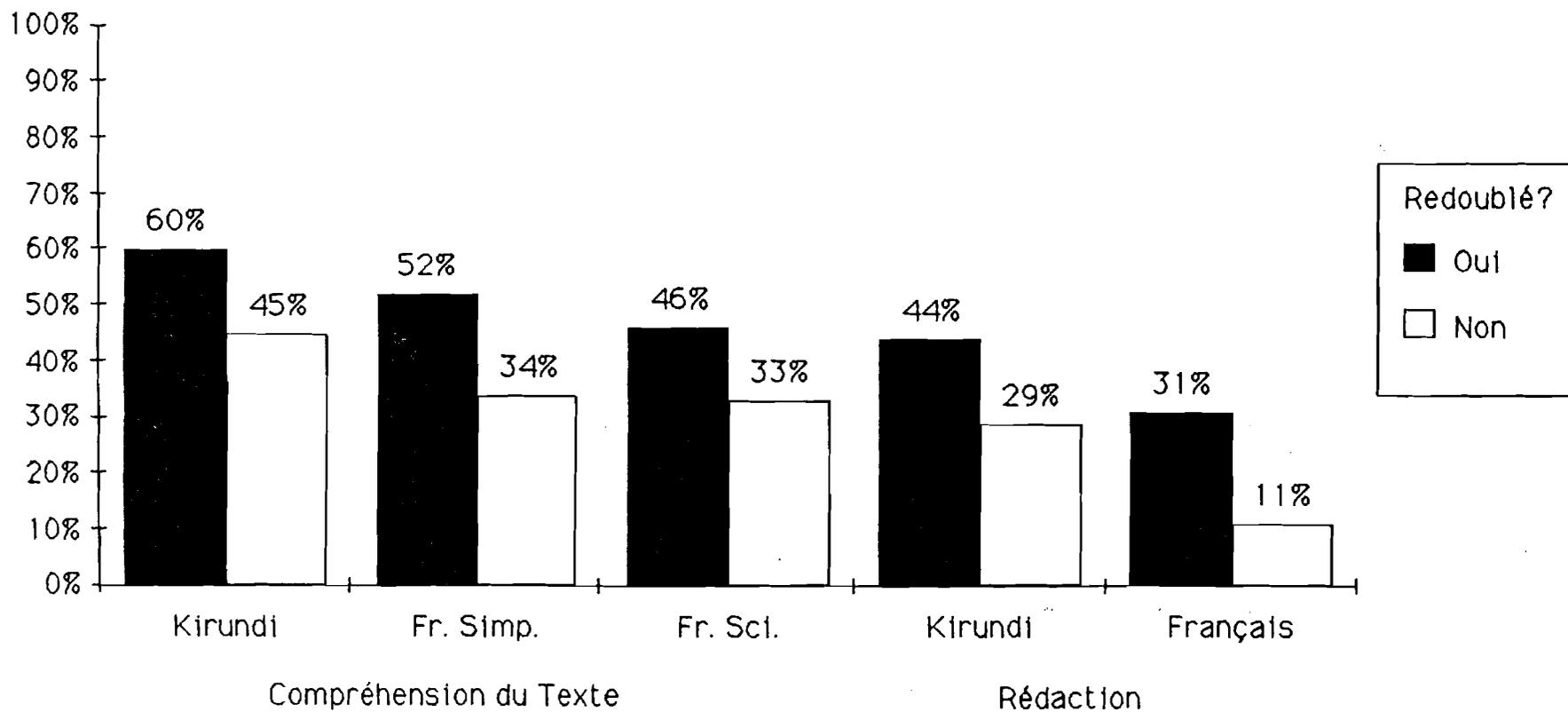
REMERCIEMENTS

Avant de terminer mon discours, permettez-moi d'ajouter mes remerciements aux précédents. A mon avis ces résultats sont importants non seulement pour améliorer l'éducation des enfants du Burundi mais aussi pour les enfants d'autres pays. La politique du redoublement par exemple constitue une question difficile dans beaucoup de pays en voie du développement. Pour produire des résultats tellement importants il a fallu un travail acharné et un dévouement tout à fait exceptionnel de la part du personnel du CPF. On a vu des exemples d'une qualité de travail extraordinaire--dans l'administration du CPF, parmi les animateurs du projet, parmi les enquêteurs, parmi les secrétaires, et parmi les gens des autres services de la maison. La capacité du CPF d'organiser efficacement des activités complexes constitue une ressource nationale importante. Bien sûr, la collaboration du personnel des ministères a été absolument essentielle à la réussite du projet et donc nous en sommes très reconnaissant. Il faut aussi mentionner le soutien du bureau de l'USAID ici à Bujumbura qui nous a toujours été utile. Donc je voudrais vous faire savoir, Messieurs les Ministres, Messieurs, Madame les représentants des organisations internationales et Messieurs, Mesdames les participants du séminaire que nous sommes très sensibles aux forces qui se sont mobilisées pour mener à bien le projet BRIDGES et qui à notre avis constituent un bel espoir pour l'éducation future des enfants du Burundi. Ces sentiments sont entièrement partagés par mes collègues qui ont travaillé sur le projet: Monsieur Prouty, Monsieur Eisemon, et Monsieur Lawrence. C'est l'avis que nous avons communiqué à plusieurs reprises à notre bailleur de fonds.

PERFORMANCE ET LANGUE AUX TESTS BRIDGES



PERFORMANCE ET REDOUBLEMENT COMPREHENSION DU TEXTE ET REDACTION



E. Closing speech by the Cabinet Director, Ministry of Primary and Secondary Education

DISCOURS PRONONCE PAR MONSIEUR LE
DIRECTEUR DE CABINET, MINISTERE DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE,
A L'OCCASION DE LA CLOTURE DU SEMINAIRE
DE REFLEXION SUR "L'AMELIORATION DE
L'EFFICACITE INTERNE ET EXTERNE DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE"

Mesdames, Messieurs les Ministres,
Monsieur le Représentant de
l'USAID/Burundi,
Madame le Représentant de l'UNICEF,
Monsieur le Représentant de la Banque
Mondiale,
Mesdames, Messieurs,
Honorables Invités,
Messieurs les Participants,

Nous nous sommes réunis dans les
locaux du C.P.F. pendant ces deux jours
afin de nous pencher sur les problèmes
et les défis de la formation et
l'éducation à l'école primaire au
Burundi ; et nous avons constaté, que
s'il est relativement facile
d'identifier les problèmes, il est bien
plus difficile d'y trouver des
solutions adéquates.

Cependant, cela ne nous a pas
empêché de progresser dans les
discussions et d'aboutir à des
propositions importantes. J'ai beaucoup
apprécié l'esprit de collaboration et
d'ouverture par lequel ce séminaire a
été marqué, et par la volonté évidente
de chercher des solutions créatives et
innovatrices.

C'est de cet esprit que
l'enseignement primaire, qui est un
secteur dynamique, a besoin pour
s'adapter aux situations du moment.
En effet, le changement n'est jamais
facile, mais le statu-quo n'est plus
possible à l'heure actuelle ; nous
devons continuer à progresser.

Vous avez émis plusieurs
recommandations pendant ce séminaire ;
certaines vont dans le même sens que
les recommandations issues du Colloque
National sur les Programmes

d'Enseignement Primaire et Secondaire du mois d'août dernier, d'autres contiennent des suggestions nouvelles dont l'intérêt et la pertinence méritent une étude particulière.

Je vous remercie de ces recommandations et vous promets qu'elles retiendront l'attention des Hauts Responsables du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire et d'autres Ministères et services intéressés par l'éducation de la jeunesse burundaise.

Je tiens à exprimer encore une fois mes remerciements aux organisateurs de ce séminaire ; je pense particulièrement à l'USAID qui l'a financé, au C.P.F. et différents services du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire qui l'ont organisé ainsi qu'aux Réalisateurs du Projet BRIDGES.

En anglais, le mot "BRIDGES" veut dire "PONTS" et par ce Séminaire j'ose croire que nous avons créé par les présentations, les entretiens, les discussions, les échanges d'expériences, un bon nombre de ponts qui ne s'écrouleront point, mais au contraire des ponts qui vont continuer à contribuer à l'amélioration de notre système d'enseignement primaire.

Messieurs, Mesdames les Participants,

Je vous remercie encore une fois de votre participation active et de votre contribution à la réussite de ce séminaire, je vous demanderais de continuer à nous soutenir par vos suggestions et vos énergies toujours inépuisables dont nous aurons toujours besoin dans la mise en application des recommandations émises aujourd'hui.

C'est avec cet espoir d'une collaboration continue que j'ai l'honneur de déclarer close les activités du Séminaire BRIDGES, de Réflexion sur l'Amélioration de l'Efficacité Interne et Externe de l'Enseignement Primaire au Burundi.

Je vous remercie.

F. En quoi consistent les études BRIDGES au Burundi (executive summary of the BRIDGES project in Burundi, also used as the text for the presentation by the CPF Director at the seminar opening)

REPUBLIQUE DU BURUNDI
MINISTERE DE LA FONCTION PUBLIQUE

C.P.F.

Centre de Perfectionnement et de Formation en Cours d'Emploi

**BASIC RESEARCH AND IMPLEMENTATION
IN DEVELOPING EDUCATION SYSTEMS**

EN QUOI CONSISTENT LES ETUDES
BRIDGES AU BURUNDI

**Recherche Fondamentale et Mise en oeuvre
des Systèmes Educatifs en voie de
développement**

**Ces études financées par l'USAID, réalisées par
l'Université de Harvard avec l'Université d'Etat de
Michigan et le C.P.F. par contrat, ont été acceptées
par le Ministère de l'Education Nationale en date du
19 juin 1987.**

Le Projet BRIDGES.

C'est le 19 juin 1987 que le Ministre de l'Education Nationale a signé pour le Gouvernement du Burundi un projet d'étude en collaboration avec BRIDGES (Basic Research and Implementation in Developing Education Systems). C'est le 26 du même mois que le Projet BRIDGES approuva l'accord.

Le Projet BRIDGES est un projet international financé par l'USAID (l'Agence des Etats-Unis pour le Développement International). Le nom du projet est un sigle qui veut dire: Recherche Fondamentale et Mise en Oeuvre dans les Systèmes Educatifs en Voie du Développement. Cette recherche porte sur l'amélioration de la politique scolaire au niveau de l'enseignement primaire. A présent, le Projet BRIDGES collabore avec les gouvernements et des instituts de recherche dans six pays: le Burundi, l'Egypte, l'Indonésie, le Pakistan, la Sri Lanka, et la Thaïlande. Le Projet est dirigé par l'Institut Harvard pour le Développement International (HIID) et par la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Harvard. Le sous-traité du Projet BRIDGES pour le Burundi est géré à l'Université d'Etat de Michigan. Au Burundi, le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire et le Centre de Perfectionnement et de Formation en Cours d'Emploi (CPF) ont collaboré avec le Projet BRIDGES dans les projets de recherche sur le terrain. Des représentants du Ministère et du CPF ont participé à des réunions internationales du projet en Caroline du Nord (Etats-Unis) et en Thaïlande.

Les études au Burundi ont mis l'accent sur l'augmentation des connaissances et de la productivité de ceux qui sont formés aux écoles. Ainsi, pendant la première année de recherches sur le terrain au Burundi, on a entrepris deux enquêtes pour chercher des informations à propos de ceux qui avaient déjà quitté l'école: a) une enquête dans 25 entreprises de Bujumbura pour étudier et reviser la méthodologie de collectionner des données concernant les niveaux de formation des employés et les besoins de personnel ressentis par les employeurs et b) une enquête auprès de 120 ménages ruraux pour examiner les connaissances et la productivité agricoles parmi les sortants de l'école primaire. Durant cette première année, on a aussi fait pendant deux mois des études pilotes de trois écoles se trouvant dans trois régions naturelles du pays. Ces études ont inclus des interviews avec les enseignants et des observations des leçons données de la troisième à la sixième année, les années pour lesquelles il existe des cours d'enseignement général de base et des cours de travaux pratiques. Un objectif principal des études pilotes étaient d'identifier la variation qui peut exister parmi les écoles primaires quant à l'efficacité interne et externe et surtout en ce qui concerne la préparation à la vie dans les régions rurales.

Les études de la deuxième année ont porté sur un échantillon plus représentatif (sélectionné selon les méthodes aléatoires) de 8 cantons ruraux à raison de trois directions par canton et de deux classes de sixième année (une à la centrale, une autre à la succursale) par direction, soit 47 classes de sixième au total (1946 élèves). L'échantillonnage a pu être fait presque entièrement selon le plan conçu. La classe de sixième était choisie parce que c'est à la fin de celle-ci que l'on s'oriente au secondaire où que l'on se voit obligé de chercher un débouché alternatif. Toutes les écoles étudiées étaient situées en dehors des zones urbaines de Bujumbura et de Gitega.

Les études de la première année ont porté sur l'analyse des effets de la formation scolaire sur les connaissances et la productivité agricoles. Elles indiquent qu'il y a une augmentation de productivité qui semble être due à la formation en générale et non à l'enseignement dispensé lors des travaux pratiques agricoles. Pour la plupart, ces cours pratiques ne faisaient que renforcer des idées apprises à la maison. Les élèves n'y apprenaient presque rien de nouveau. Il est probable, cependant, que l'enseignement des travaux pratiques serait plus efficace s'il était dispensé dans le contexte d'un programme cohérent de sciences intégrées, créé par la fusion des TPA, des TPEF et l'étude du milieu.

Au niveau des entreprises, les études de la première année ont porté sur l'analyse des besoins quant au niveau de capacités requises dans les entreprises et, en plus de profondeur, dans un échantillon de 15 professions. On a comparé les besoins exprimés et les capacités disponibles dans le marché du travail, ainsi que les caractéristiques des entreprises et leur niveau de productivité. Ces activités ont constitué l'étude pilote d'une méthodologie qui permettra d'établir plus de liens entre les activités de planification du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire et du Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle.

Quant aux études de l'enseignement primaire, les résultats de la première et de la deuxième années de recherche ont démontré, en général, un niveau d'organisation des écoles qui était remarquable, étant donné le manque de ressources et les déficits auxquels le Ministère se trouve confronté. Un effort important a été fourni afin que les écoles soient dotées d'objectifs compréhensibles pour l'enseignement, et que les enseignants reçoivent une formation en cours d'emploi, des fichiers faciles à suivre, des visites de classe de la part des directeurs, etc.

Les études ont aussi démontré, cependant, des discordances entre des stratégies différentes mises en place pour atteindre les objectifs du gouvernement--par exemple, entre le processus de

sélection pour l'entrée au niveau secondaire, qui se fait parF moyen d'un concours national donné en français, et la politique scolaire de ruralisation. Puisque les directeurs et les enseignants sont évalués (informellement, du moins) d'après les résultats du concours national, ils ont tendance à négliger les matières non examinées au concours. Fin de fin, dans ce domaine et bien d'autres, c'est le concours national qui détermine les priorités dans les écoles primaires. Tant que la sélectivité actuelle de l'enseignement secondaire est maintenue, l'examen d'entrée exercera un influence énorme sur tous les élèves, qu'ils continuent au niveau secondaire ou pas. Si ceux qui ne vont pas continuer à l'école secondaire vont bénéficier pleinement de l'enseignement primaire, la conception du concours national doit aussi les prendre en considération.

Malgré l'objectif de la kirundisation, ce sont les élèves avec la meilleure connaissance du français qui réussissent. Ainsi, il devient difficile de respecter les limites mises sur le redoublement parce que les directeurs des écoles ont tout intérêt à augmenter le pourcentage de redoubleurs, qui ont eu plus de temps pour maîtriser la langue et qui, selon les résultats des tests de BRIDGES, réussissent mieux que les non-redoubleurs. On trouve alors un taux de redoublement de plus de 50% dans les classes de sixième.

Pendant la deuxième année de l'enquête, on a développé une série de tests--avec une version en français et une version identique en kirundi--administrés aux élèves de la sixième année pour mesurer l'effet de la langue d'enseignement sur l'apprentissage. Les résultats des tests ont montré un effet très prononcé de la langue d'apprentissage. A part le calcul, où certains concepts ne sont que très difficilement exprimés en kirundi, les élèves ont produit des résultats nettement supérieurs en kirundi. D'après ces recherches, ce sont les élèves les plus doués qui sont les plus pénalisés par le fait de tester en français. Les enquêteurs ont aussi organisé une expérience où les enseignants de sixième année ont donné une leçon de calcul en kirundi et une leçon en français.

Les résultats du Projet BRIDGES ont aussi démontré l'importance de l'encadrement pédagogique et l'impact des directeurs qui s'y consacrent. Mais avec la mise en oeuvre de la double vacation, le nombre d'heures que l'enfant passe en classe a été diminué par un facteur de deux. Les recherches des deux dernières années ont démontré la possibilité d'augmenter ce nombre sans augmenter le nombre d'heures d'enseignement. Ceci se ferait en fusionnant les groupes du matin et de l'après-midi pour certains jours ou certains cours (travaux pratiques, exercice physique, une partie des leçons de calcul, etc.) On pourrait établir des écoles pilotes pour faire des expériences quant à la faisabilité et l'efficacité des combinaisons différentes.

En somme, le problème le plus urgent examiné par le Projet BRIDGES reste celui de l'incompatibilité des stratégies mises en place pour atteindre des objectifs divers. Le concours national, tel que conçu à présent, constitue un obstacle aux objectifs de kirundisation, de ruralisation et de la promotion collective. La double vacation favorise l'objectif de la scolarisation universelle mais nuit à la qualité de l'enseignement dispensé. Une meilleure équilibre entre ces stratégies est à chercher. Heureusement, si les recherches du Projet BRIDGES ont souligné l'urgence de cette tâche, elles ont aussi indiqué plusieurs moyens par lesquels la situation peut être atténuée, et plusieurs directions prometteuses pour la recherche future.

Pour obtenir plus de détails sur les méthodes et les résultats du Projet BRIDGES au Burundi, voir les rapports suivants:

CPF (1988). Adéquation formation-emploi dans le secteur structuré privé: Enquête auprès des employeurs (rapport "méthode").

CPF (1989). Comment améliorer l'efficacité de l'enseignement primaire au Burundi: Résultats des enquêtes du projet BRIDGES dans les écoles rurales.

Eisemon, T.O., Schwille et R. Prouty (1989). Empirical results and conventional wisdom: Strategies for increasing primary school effectiveness in Burundi.

Eisemon, T.O., J. Schwille et R. Prouty (1989). Does schooling make a better farmer? Schooling and agricultural productivity in Burundi.

Eisemon, T., J. Schwille et R. Prouty (1989). What language should be used for teaching? Language policy and school reform in Burundi.

Lawrence, J. et Balet, S. (1989). Educational planning and the private sector in Burundi: A pilot study of twenty-five firms.

G. Resumés des résultats des enquêtes du projet BRIDGES dans les écoles primaires rurales (summary of policy implications and options prepared for consideration by seminar working groups)

COMMENT AMELIORER L'EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURUNDI

**RESUMES DES RESULTATS DES ENQUETES
DU PROJET BRIDGES
DANS LES ECOLES PRIMAIRES RURALES**

**SEMINAIRE DE REFLEXIONS SUR L'AMELIORATION
DE L'EFFICACITE INTERNE ET EXTERNE DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

7-8 Novembre 1989

Les études, réalisées par l'Université de Harvard avec l'Université d'Etat de Michigan (MSU) et le Centre de Perfectionnement et de Formation en Cours d'Emploi (CPF) par contrat, ont été financées par le Projet BRIDGES-USAID.

SEMINAIRE DE REFLEXION SUR L'AMELIORATION DE L'EFFICACITE
INTERNE ET EXTERNE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Sujets :

1. Amélioration de l'évaluation de l'apprentissage et des résultats de l'enseignement ;
2. Contrôler et mettre sur une base raisonnée le taux de redoublement ;
3. Assurer une meilleure couverture du programme scolaire ;
4. Améliorer la gestion de l'école et la supervision des enseignants ;
5. Repenser la situation de l'enseignement en français et en kirundi au Burundi ;
6. Renforcer la contribution de la formation scolaire au développement rural ;
7. Renforcer la contribution de l'enseignement primaire à l'adéquation formation-emploi.

THEME 1 : EFFICACITE INTERNE DE L'ECOLE PRIMAIRE

a) Amélioration de l'évaluation de l'apprentissage et des résultats de l'enseignement

Vu que :

- Le concours national est conçu de sorte à choisir une élite restreinte qui continuera aux études secondaires et non pas pour déterminer ce qu'ont appris les enfants moins capables ;
- En particulier, le concours national ne couvre pas de façon adéquate certaines matières et certains sujets que devraient apprendre tous les élèves, surtout en TPA et en TPEF ;
- Le concours national ne mesure pas la capacité des élèves en rédaction écrites (une partie importante des examens dans d'autres pays africains) ;
- les examens de fin d'année au niveau de l'école ne sont pas standardisés et comparables d'une école à l'autre.

On a besoin d'une mesure plus générale dont on pourrait se servir régulièrement afin d'évaluer le rendement des écoles et de guider la formation en cours d'emploi des enseignants.

etc.. Une telle mesure devrait mieux couvrir ce que l'on est censée enseigner à l'école primaire. Elle devrait tester de façon équilibrée en français et en kirundi et devrait pourvoir une base pour reconnaître à la fin des études primaires le profil réel des élèves ainsi que leur sélection pour l'école secondaire.

Les possibilités suivantes pour la politique scolaire pourraient être discutées :

- élargir l'étendue du concours national : ajouter au concours national les matières de T.P.A. et de T.P.E.F. ;
- augmenter le pourcentage d'items plus faciles afin de mieux mesurer l'apprentissage réalisé par les élèves moins capables ;
- changer le poids relatif des sujets dans le concours national pour augmenter l'importance accordée aux matières autres que le français et le calcul (par exemple, le kirundi, les sciences, l'agriculture) ;
- introduire une section au concours national pour les rédactions ;

Utilisation du kirundi aussi bien que du français pour évaluer toutes les matières afin de pouvoir déterminer des difficultés des élèves dues au manque de connaissances suffisantes du français d'une part et des difficultés dues au manque de connaissances dans la matière évaluée d'autre part.

Implication des enseignants de l'école primaire dans la correction du concours national afin de leur pourvoir une formation sur le tas et du feedback pour améliorer l'enseignement ;

Pendant la formation des enseignants, insister sur les difficultés que rencontrent les élèves lors des examens ainsi que sur la correction des erreurs fréquentes (par exemple, erreurs de français provoquées par l'interférence avec la langue maternelle) ;

Production d'un journal national qui analyse par exemple les résultats du concours et qui conseille aux enseignants et aux directeurs en vue d'améliorer de l'enseignement.

b) Contrôler et mettre sur une base raisonnée le taux de redoublement

Vu que :

- les taux de redoublement et la connaissance acquise pendant le redoublement sont des facteurs importants pour juger l'efficacité des systèmes éducatifs ;
- les redoubleurs ont mieux réussi les tests de BRIDGES que les non-redoubleurs ;
- le taux de redoublement de la 6ème est très élevé ;
- la sélectivité extrême du concours national et l'utilisation du français comme seule langue d'enseignement en 5ème et en 6ème années sont des facteurs en partie responsable pour ce taux élevé ;

On a besoin donc de reconsidérer les modalités de redoublement dans les écoles et d'établir un système plus adéquat pour maintenir le redoublement à un niveau que l'on peut juger plus efficace.

Pour ce faire, une série de possibilités pour la politique scolaire reste à discuter :

1. Proposer d'autres moyens de contrôler le redoublement (par exemple, établir un quota pour le nombre de redoubleurs à admettre à l'école secondaire, établir un score minimum sur l'examen national pour que l'élève ait la permission de redoubler) ;
2. Développer un meilleur moyen de contrôler le redoublement et d'identifier les redoubleurs sur le plan national (par exemple, en donnant un numéro d'identité unique aux élèves dès la première année).
3. Etablir une limite par école pour le nombre de redoubleurs.

THEME 2 : LE MANAGEMENT DE L'ECOLE PRIMAIRE

a) Assurer une meilleure couverture du programme scolaire national

Vu que :

- Avec la double vacation, la journée scolaire est trop courte pour permettre aux enseignants de couvrir (et aux élèves d'apprendre) la connaissance et les capacités indiquées dans le programme scolaire et exigées pour la réussite lors du concours national ;
- En particulier, l'horaire consacre peu de temps pour les T.P.A. et les T.P.E.F. ;
- Les enseignants combinent fréquemment les classes et les groupes.

On a besoin de plus de direction de la part du Ministère à ce propos et pour faire des expériences pour augmenter le temps alloué à l'enseignement.

Les possibilités suivantes pour la politique scolaire pourraient être discutées :

- travailler avec les enseignants et les directeurs d'école afin de concevoir et de faire des expériences avec de nouveaux horaires qui, en combinant les groupes du matin et de l'après-midi pour certains jours ou certains cours, augmenteraient le temps d'enseignement des élèves tout en réduisant les heures d'enseignement des enseignants (voir document sur Empirical results and conventional wisdom pour des exemples concrets). On pourrait considérer un changement dans la longueur de l'année scolaire si on le compense en réduisant la semaine de l'enseignant ;
- fusionner les T.P.A., les T.P.E.F., et une partie de l'étude du milieu dans un programme intégré des sciences ;
- encourager les enseignants à combiner des groupes pour les matières pratiques (si on continue à les enseigner tel qu'on le fait à présent) ;
- quant aux sujets académiques, permettre aux enseignants de combiner les groupes pour l'enseignement des mathématiques et des sciences (étude du milieu) mais le décourager pour l'enseignement du kirundi et du français où la lecture et l'écriture sont d'une importance particulière;
- éliminer du programme scolaire les sujets qu'on considère les moins importants pour le bien-être futur des élèves.

b) Améliorer la gestion de l'école et la supervision des enseignants

Vu que :

- la supervision des enseignants par les directeurs des écoles a un effet positif sur les scores pour les tests donnés dans le contexte du Projet BRIDGES ;
- on confie aux directeurs d'écoles beaucoup de responsabilités telles que l'organisation et la mise en oeuvre de la formation en cours d'emploi des enseignants (recyclages) ;

On a besoin d'améliorer la qualité de la supervision des enseignants (y compris l'augmentation du nombre de visites, dans certains cas) et de trouver des moyens de pourvoir sans trop de dépenses, un nombre suffisant d'enseignants compétents et motivés.

Les possibilités suivantes pourraient être discutées :

- réduire le nombre d'écoles supervisées par un seul directeur où la distance à couvrir est excessive (par exemple, en augmentant le nombre de directeurs) ;
- pourvoir des motocyclettes ou de bicyclettes aux directeurs qui ont des problèmes de superviser des succursales très isolées ;
- donner une certaine responsabilité pour la supervision aux enseignants chevronnés qui ont fait preuve de leur capacité pendant l'enseignement des leçons modèles ;
- créer un corps de suppléants (par exemple, avec les finalistes des lycées pédagogiques) et définir une politique d'encouragement ;
- exiger deux ans d'enseignement (après une courte orientation) comme service civique avant de bénéficier d'une bourse pour les études universitaires ;
- créer et améliorer les locaux et surtout les logements des enseignants aux succursales, en pourvoyant les matériaux pour faciliter la construction de leurs maisons ;

THEME 3 : SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS ET EN KIRUNDI AU BURUNDI

Vu que :

- l'apprentissage du français restera important tant que l'accès à l'école secondaire et le succès à ce niveau exigent une bonne connaissance du français ;
- pour la plupart des matières, les élèves comprennent mieux et peuvent mieux démontrer leur connaissance en kirundi qu'en français ;
- beaucoup d'élèves éprouvent des problèmes énormes pour comprendre le français quand il est utilisé comme langue d'enseignement en cinquième et en sixième années ;
- le développement et le maintien de la capacité de lire et écrire en kirundi et en français sont importants pour augmenter les acquis de la formation scolaire tant sur le plan de la productivité que sur celui de l'éducation pour la santé.

Il s'avère donc nécessaire d'améliorer l'enseignement du français à l'école primaire tout en élargissant le rôle du kirundi pour étudier certaines matières en tant que véhicule des connaissances.

- Commencer plus tôt à utiliser le français comme langue d'enseignement pour certaines matières, surtout le calcul ;
- Maintenir le kirundi comme langue d'enseignement pour le T.P.A., les T.P.E.F. et l'étude du milieu jusqu'à la fin de la 6ème année ;
- Encourager la flexibilité dans l'utilisation des langues d'enseignement (par exemple, expliquer en kirundi ce que les élèves comprennent mal en français, et utiliser un vocabulaire français quand le vocabulaire en kirundi n'est pas connu ou compris par les élèves) ;
- Inclure lors du concours national, un sujet de rédaction pour le kirundi et le français ;
- Mettre l'accent sur la capacité de comprendre des textes portant sur des sujets rencontrés dans la vie quotidienne des apprenants ;
- Faire des expériences dans des écoles pilotes pour déterminer le meilleur emploi du français et du kirundi dans le contexte scolaire ;

THEME 4 : L'EFFICACITE EXTERNE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

a) **Renforcer la contribution de la formation scolaire au développement rural**

Vu que :

- la productivité agricole est améliorée le plus, non pas par le fait d'enseigner des capacités spécifiques à l'école, mais par la capacité de lire et écrire, la connaissance des sciences et la capacité de résoudre des problèmes ;
- À présent, les cours de T.P.A. ont tendance à ne pas aller au-delà de ce que les enfants ont déjà appris à la maison ;
- le temps alloué aux T.P.A. est très minime ;
- l'effet de la formation scolaire semble plus grand pour les cultures vivrières que pour les cultures industrielles ;

On a besoin d'augmenter l'impact de la formation scolaire sur l'agriculture vu que la grande majorité des élèves primaires gagneront leur vie par l'agriculture.

Les possibilités suivantes pour la politique scolaire pourraient être discutées :

- Si les T.P.A. sont maintenus comme matière d'enseignement à part, accorder une plus grande importance à l'enseignement efficace de la connaissance scientifique en rapport avec les technologies modernes de production (par exemple les nouvelles variétés de semence, les engrais, les pesticides, les herbicides) ;
- Si on adopte un nouveau programme de sciences intégrées, lier les sciences et l'agriculture par des expériences à faire dans le jardin scolaire (par exemple, déterminer les effets de varier la quantité d'engrais ou de pesticide appliqué) ;
- Mettre un plus grand accent sur les cultures vivrières par rapport aux cultures industrielles ;
- Faire des expériences dans des écoles pilotes où les agronomes prennent une responsabilité auprès des écoles (par exemple enseigner, superviser ou évaluer la performance des élèves) ;

b) Renforcer la contribution de l'enseignement primaire à l'adéquation formation - emploi

Vu que :

- la situation économique du Burundi exige une attention particulière à l'adéquation entre la formation scolaire d'un côté et l'emploi et la productivité de l'autre côté ;
- certaines informations qui seraient utiles aux agents de la planification scolaire ne sont pas à présent rassemblées par le Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle;
- le Gouvernement du Burundi s'intéresse à améliorer les informations accessibles aux agents de la planification scolaire à propos des emplois, un intérêt partagé par le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire et par le Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle;
- les études pilotes faites dans le contexte du Projet BRIDGES ont démontré que des données supplémentaires importantes à propos du secteur moderne pourraient être rassemblées par enquête grâce aux instruments et aux méthodes développés par le projet, mais que le problème de non-répondants exige des visites de suivi et des interviews sur place ;
- la planification scolaire n'a pas encore tenu suffisamment compte des besoins en formation du secteur non-formel ;

On a besoin de continuer à développer de nouveaux moyens de contrôler la disponibilité des emplois dans les secteurs formel et informel pour les sortants des écoles à tous les niveaux, et d'utiliser cette information pour déterminer le type de formation plus importante et le meilleur moyen de la pourvoir ;

Les possibilités suivantes pour la politique scolaire pourraient être discutées :

- utiliser périodiquement la méthodologie et les instruments développés par le Projet BRIDGES pour pourvoir au Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle des données orientées vers l'éducation pour la planification en ce qui est de la formation scolaire ;
- faire périodiquement des études de suivi des sortants de l'école à tous les niveaux ;

- faire des études régulières du secteur non-formel dans les milieux urbains et ruraux afin de déterminer la connaissance, les capacités et les dispositions requises pour réussir, et afin de déterminer comment les sortants des écoles pourraient être mieux préparés pour ce qui est de ces capacités et dispositions ;
- faire une enquête quant à l'utilisation de langues et des capacités de lire et écrire dans les milieux ruraux afin de déterminer la nature des textes rencontrés, les capacités de lecture exigées, la valeur de la connaissance des langues différentes, et l'importance relative du kirundi, du français, de l'anglais et du swahili.

H. Comment améliorer l'efficacité de l'enseignement primaire au Burundi: résultats des enquêtes du projet BRIDGES dans les écoles rurales (main CPF report on the results of BRIDGES research with emphasis on 1989 data collection)

COMMENT AMELIORER L'EFFICACITE DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURUNDI

RESULTATS DES ENQUETES DU PROJET BRIDGES
DANS LES ECOLES RURALES

Centre de Perfectionnement et de Formation en Cours d'Emploi
C.P.F.

Avec la collaboration de

Thomas Owen EISEMON

Université de McGill

Robert PROUTY

Université Adventiste d'Afrique Centrale

John SCHWILLE

Université d'Etat de Michigan

Novembre 1989.

SOMMAIRE

Liste des tableaux.....	2
AVANT-PROPOS	3
Aperçu général de la politique scolaire au Burundi.....	4
Méthodologie des recherches et de l'échantillonnage.....	7
RESULTATS DES ETUDES.....	11
Thème 1 : Efficacité interne des écoles.....	11
Thème 2 : Le management de l'école.....	15
Thème 3 : Situation de l'enseignement du français et du kirundi au Burundi.....	20
Thème 4 : Efficacité externe de l'école.....	23
CONCLUSION	25
REFERENCES	28
TABLEAUX.....	29-30
ANNEXE	

LISTE DES TABLEAUX

- TABLEAU 1 : Performance des élèves en compréhension de texte, rédaction, calcul et sciences/agriculture rédigés dans deux langues d'enseignement.....
- TABLEAU 2 : Les résultats (moyenne) pour les redoublants et non-redoublants.....
- TABLEAU 3 : Les résultats des élèves par test et par tranche d'âge.....
- TABLEAU 4 : Corrélation entre l'âge et les résultats par test..

AVANT-PROPOS

Le présent document constitue le rapport final d'étude de recherche sur l'adéquation formation-emploi réalisée dans le cadre du projet BRIDGES (Recherche fondamentale des systèmes éducatifs en voie de développement).

Cette étude financée par l'USAID et réalisée par l'Université de Harvard avec l'Université d'Etat de Michigan et le C.P.F. par contrat, a été acceptée par le Ministère de l'Education Nationale qui l'a signée en date du 19 Juin 1987 (voir Convention Projet d'Etude du Gouvernement du Burundi en collaboration avec BRIDGES du 19 juin 1987).

Le projet avait une durée de deux ans. Les recherches ont commencé en 1988 et ont pris fin le 30 septembre 1989. Les études de la deuxième année du projet (en 1989) font suite et constituent un complément des études pilotes entreprises en 1988.

Le but principal de ces études était de déterminer, à partir des priorités gouvernementales, comment améliorer l'enseignement afin d'augmenter ultérieurement les capacités productives de la population rurale.

Les objectifs du projet étaient: mettre en oeuvre des moyens pour surveiller et améliorer l'adéquation formation-emploi; améliorer surtout l'enseignement primaire dans le cadre du développement rural; rechercher les moyens par lesquels la politique gouvernementale pourrait augmenter ce que le système scolaire apporte à la productivité et le bien-être de ceux qui y ont été formés.

Ces recherches BRIDGES ont démontré comment certaines politiques et mesures qui avaient pour but notamment de rendre universel l'accès à l'enseignement primaire, d'améliorer le rendement scolaire et d'aménager la concurrence d'entrer aux écoles secondaires par l'organisation d'un concours national donné en français, ont compromis la réalisation de la réforme de 1973 : la ruralisation et la kirundisation de tout le cycle primaire. Le plan des activités de recherches pour la deuxième année a donc été conçu afin de pouvoir identifier les alternatifs de politique qui réduiraient les tendances opposées des stratégies mises en oeuvre pour atteindre les différents objectifs du Ministère en matière d'enseignement de base.

Aperçu général de la politique scolaire au Burundi

Six objectifs principaux ont été mis en place pour la promotion de l'enseignement de base au Burundi (Politique Sectorielle du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire 1989).

La généralisation de l'enseignement primaire est le premier objectif visé. Depuis 1982, avec l'instauration de la double vacation (qui consiste à alterner deux groupes d'élèves dans une même salle de classe avec un seul maître) et la promotion collective (qui consiste à réduire le nombre de redoublants), les effectifs scolaires au niveau du primaire ont augmenté d'environ 15% par an. Le nombre d'enfants fréquentant l'école primaire a passé de 20% de la population scolarisable à l'accession du pays à l'indépendance, c'est-à-dire en 1962, à 83% pour les enfants de 7 ans en 1988-1989. L'effectif des élèves de l'enseignement primaire a passé de 140.000 à 600.000 élèves entre 1964 et 1989 et le nombre de salles de classes a passé de 4351 en 1982 à 7500 en 1989.

Le second objectif consiste à l'utilisation de l'enseignement de base pour accroître la productivité du secteur agricole. La tendance à mettre l'accent sur la politique de la ruralisation a commencé en 1973. Le gouvernement a voulu s'appuyer sur cette politique et se servir de l'enseignement primaire pour augmenter la productivité agricole car plus de 95% de la population du pays vivent encore en milieu rural et vivent essentiellement de l'agriculture. Aussi, le gouvernement, en rapport avec cet objectif, veut limiter l'exode rural. Actuellement environ 90% des enfants qui terminent l'école primaire ne peuvent pas accéder au niveau du secondaire; ils doivent pour la plupart être réintégrés dans leur milieu d'origine pour travailler dans l'agriculture. Plus le taux de scolarisation augmente, plus ce pourcentage augmente aussi.

Un troisième objectif est de dispenser une formation de base solide tout en visant la conservation et la transmission des valeurs culturelles. Le Burundi est un des rares pays africains à utiliser une seule langue et une seule culture. La réforme de 1973 a donné une place privilégiée à la langue nationale. Le kirundi est devenue depuis lors la langue d'enseignement remplaçant le français pendant les premières années du primaire.

Un quatrième objectif vise l'amélioration de la qualité, tout en minimisant les coûts globaux de l'enseignement. Ceci est d'autant plus nécessaire vu la forte pression sur le budget national exercée par l'expansion récente de l'enseignement primaire. En 1988, le Ministère de l'Enseignement a reçu environ 19% du budget national, dont 40% pour l'enseignement de base. En 1989, le gouvernement burundais a accordé un budget de près de CINQ MILLIARDS de francs burundais (30.000.000 dollars américains) au Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, et au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Un cinquième objectif est d'associer de plus en plus des collectivités locales dans la gestion et l'encadrement dans la formation de base. C'est le concept 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 des politiques, la construction de nouvelles infrastructures, la mise en place des projets agricoles et d'élevage 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, n'a pas encore été réalisée. L'Etat continue à contrôler l'enseignement primaire et demeure responsable du maintien de la qualité de l'enseignement. Tous les enseignants (8 123) sont formés et payés par le Gouvernement qui produit ou achète les matériels pédagogiques et des fournitures de bureau.

Finalement, l'enseignement primaire a l'objectif d'identifier et de développer les talents de ceux qui continuent leur éducation au niveau de l'enseignement secondaire. L'accès aux écoles secondaires du Burundi est déterminé par les résultats obtenus au concours national. Environ 10% des enfants accèdent chaque année aux écoles secondaires. On peut comparer ceci aux 8% qui continuent un programme académique au niveau secondaire en Tanzanie, 4% au Rwanda, 35% au Kenya et 71 % au Zaïre, quatre pays voisins.

Des études pilotes effectuées en 1988 ont indiqué quelques domaines de la politique scolaire d'une importance particulière, notamment les mesures qui influencent la supervision de l'enseignement et l'allocation des ressources au niveau de l'école (par exemple, le regroupement de plusieurs écoles sous un même directeur, l'adoption de la double vacation, les mesures à propos des taux de redoublement, la réalisation des programmes scolaires, l'utilisation des langues d'enseignement, la sélection des élèves qui pourront aller au secondaire etc.) Ces domaines posent des problèmes importants qui méritent une analyse approfondie, à savoir

- La variation dans la mise en oeuvre de telles politiques exerce une grande influence sur l'opportunité d'apprendre et, ainsi, sur la performance au concours national. La variation dans la mise en oeuvre des politiques en question et dans les résultats produits par ces politiques semble, d'après les résultats des études pilotes, être en rapport avec un phénomène d'organisation scolaire important au Burundi : l'association de deux écoles ou plus sous une seule direction. Les écoles centrales et les succursales sont parfois séparées de 5 ou 10 kilomètres, rendant difficile la supervision de l'enseignement dans les succursales. En même temps, il semble y avoir de différences importantes en ressources entre les deux catégories d'écoles, y compris des différences dans le nombre d'élèves par classe, la disponibilité des manuels scolaires et d'autres matériels didactiques, etc.. Le fait d'augmenter l'efficacité interne des écoles primaires exige que l'on fasse attention non seulement à des stratégies pour réduire la variation dans la mise en oeuvre de la politique scolaire dans le système éducatif, mais aussi que l'on fasse attention aux structures administratives qui doivent être mises en place.
- Bien qu'il existe une politique nationale pour réduire les taux de redoublement, les taux actuels tendent à être très élevés et à varier grandement d'une école à l'autre et d'un degré à l'autre.

Dans beaucoup de milieux ruraux, les taux de redoublement en sixième année peuvent varier de 30% à 50% d'une direction à une autre ; il existe aussi beaucoup de variation d'une école à une autre dans une seule direction. La sélection du concours national (environ 10% des élèves qui participent à cet examen ont accès aux écoles secondaires) est supposée encourager le redoublement. Le taux de redoublement représente un indicateur complexe et peut-être même contradictoire de l'efficacité interne : les taux de redoublement élevés sont inefficaces dans le sens qu'ils augmentent le nombre moyen d'années qu'il faut pour terminer l'école primaire. Mais tant que le phénomène de redoubler est supposé rehausser la performance de l'école ou de la direction scolaire au concours national, il devient de plus en plus une mesure tolérée d'une façon tacite par les écoles.

Le problème de variation dans la mise en oeuvre des mesures concernant le redoublement est exacerbé par d'autres mesures introduites tôt dans les années 1980 dans le but d'augmenter l'accès à l'enseignement primaire. Il s'agit surtout du problème de la double vacation qui a réduit de façon importante le nombre d'heures d'enseignement, réduisant ainsi la possibilité d'apprendre les connaissances nécessaires pour entrer dans les écoles secondaires, et baissant les normes d'accomplissement. Dans ce contexte, l'enseignement s'avère difficile. Les programmes scolaires contiennent plus de contenu d'un niveau plus difficile que ce qu'on peut facilement enseigner et apprendre.

Méthodologie des recherches et de l'échantillonnage

Trois écoles pilotes ont été sélectionnées pour les études préliminaires de 1988. Ces écoles ont été choisies parmi celles qui ont un nombre élevé d'élèves, une classe de sixième année, un nombre élevé de redoublants, et un nombre élevé de classes. L'échantillon était choisi d'après les statistiques scolaires les plus récentes : celles de l'année 1986 - 1987.

Deux enquêteurs ont travaillé dans chaque école pendant deux mois. A chaque école, un des enquêteurs était chargé de travailler au sein de l'école et le deuxième était chargé de faire une enquête auprès des chefs de ménages dans l'aire de recrutement de l'école. Les activités principales de ceux qui participaient à l'enquête dans les écoles consistaient à administrer des questionnaires et des interviews insistant sur la variation dans la mise en oeuvre de la politique scolaire en classe. Des observations des leçons et du milieu scolaire ont été réalisées.

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.

Ces enquêtes dans le milieu de l'école, au niveau des ménages, ont permis de constater surtout les capacités de chefs de ménages de prendre des décisions et de résoudre des problèmes agricoles courants. On a également examiné les capacités de lecture et de calcul utilisées dans la vie de tous les jours et la capacité de comprendre les innovations agricoles.

En 1989, les études ont porté sur un échantillon plus représentatif, sélectionné à trois étapes selon les méthodes aléatoires et stratifié par région, par taux de redoublement et par type d'école (école centrale ou succursale). La classe de sixième était choisie comme population cible parce que c'est à la fin de celle-ci que l'on s'oriente au secondaire où que l'on se voit obligé de chercher un débouché alternatif. Sept cantons scolaires ont été exclu de la population cible parce que l'accès à ces écoles ne pouvait pas être assuré pendant la collecte des données et l'échantillonnage probabiliste ne pourrait donc pas se faire dans des conditions satisfaisantes. Les zones urbaines de Bujumbura et de Gitega étaient également exclues, étant donné l'emphase rurale des études. En somme, il restait dans la population cible, 23 des 31 anciens cantons scolaires du pays, soit 46.430 des 64.910 élèves de la 6ème année d'études (statistiques 1987-88). L'échantillon a compris 8 cantons ruraux à raison de trois directions par canton et de deux classes de sixième année (une à la centrale et une autre à la succursale) par direction, soit 47 classes de sixième au total (1946 élèves). L'échantillonnage a pu être fait presque entièrement selon le plan conçu, même dans les écoles les plus isolées. (Dans les analyses faites à l'Université McGill, on a utilisé une méthode

d'attribuer des poids différents aux sujets de l'enquête pour compenser le fait que les probabilités de sélection dans l'étape finale ne rendaient pas cette pondération automatique. Dans tous les cas examinés, les poids attribués n'ont pas eu d'incidences sur les conclusions qu'on pourrait tirer, mais ils ont fait qu'il y ait de différences légères entre les chiffres de McGill et du CPF.)

Des recherches sur terrain ont été entamées à la veille de l'organisation du concours national afin d'évaluer les variations dans la mise en oeuvre de la politique du Ministère ainsi que les effets de telles variations dans l'enseignement en classe et dans l'apprentissage de la part des élèves. La collecte des données a compris des interviews auprès des directeurs d'école, des questionnaires remplis par les enseignants, des observations de classe et des tests administrés aux élèves.

Les interviews données aux 48 directeurs ont mis l'accent sur la mise en oeuvre de la politique scolaire, l'organisation et la gestion de l'école. On a mis un accent particulier sur les différences entre les écoles centrales et les succursales. Des données ont été obtenues des directeurs à propos de la fréquence avec laquelle on fusionne les classes du matin avec celles de l'après-midi, la réduction du pourcentage du programme scolaire enseigné afin d'augmenter le temps disponible pour certaines matières plus importantes, l'augmentation du nombre d'heures et/ou de jours d'enseignement en vue de préparer les élèves au concours national, et l'utilisation des examens d'essai. On a aussi exploré lors des interviews la préférence des directeurs pour l'utilisation du français au lieu du kirundi en 5ème et en 6ème années. En plus des interviews, on avait accès aux données tirées des questionnaires soumis par les directeurs d'écoles au Bureau de la Planification.

Ensuite, un questionnaire de trois parties a été donné à 47 enseignants de sixième dans les 24 directions. Ces questionnaires ont recueilli des données concernant ce qui se passe dans la salle de classe, y compris l'utilisation du français et du kirundi, et les formes d'évaluation appliquées. On a obtenu également de la part des enseignants de sixième des informations en rapport avec leur interprétation des connaissances et des capacités exigées pour accomplir avec compétence les tâches requises par les items du concours national (les stratégies les plus efficaces, selon eux, pour préparer les élèves à répondre avec succès à de telles questions) et comment ils font le diagnostic des sources des difficultés éprouvées par les élèves.

En plus, l'enseignant de sixième étudié dans chacune des 47 écoles a été observé pendant le mois d'avril ou de mai 1989 avant le concours national ; une leçon de calcul a été observée à chaque école. On a demandé aux enseignants de donner la moitié de cette leçon en kirundi et l'autre moitié en français afin d'examiner les effets de la langue d'enseignement sur les interactions dans la salle de classe. On a mis à leur disponibilité le fichier dans les deux langues; la moitié des enseignants (choisie de façon aléatoire

pendant l'échantillonnage) ont donné d'abord la leçon en kirundi et l'autre moitié des enseignants ont donné d'abord la leçon en français, afin d'éviter de biais.

Des tests de performance ont été donnés pour mesurer la performance des 1946 élèves pour des matières choisies: compréhension de texte, rédaction, calcul, sciences/agriculture. Tous les tests étaient contrôlés par le Bureau d'Education Rurale avant d'être mis en forme définitive. Ces tests étaient administrés en kirundi et en français (trois versions du texte de compréhension étaient produites: une version en langue française au niveau de la langue des fichiers, une version en français simplifié et une version en kirundi). Les cinq versions du test étaient distribuées en alternance prédéterminée pour éviter un biais quelconque.

La construction de ces tests ressemblait à celle du concours national avec deux différences importantes : 1) pour éviter trop d'emphase sur la mémorisation, les items ont été écrits de façon à susciter des réponses démontrant la gamme de capacités cognitives des élèves dans les domaines de la résolution des problèmes, la compréhension des textes et la rédaction, 2) on a varié la langue d'évaluation afin de constater l'effet de la langue sur la performance des élèves.

La correction des tests de sciences/agriculture, de calcul et de compréhension de texte a été effectuée par machine (le Ministère a récemment acquis cette capacité et cette étude constituait un premier essai important de son utilisation) Par contre, les tests de rédaction ont été corrigés manuellement selon une échelle de mesures. On a demandé aux élèves de rédiger une histoire basée sur une série d'images. Les participants aux événements représentés devaient être bien caractérisés et les actions expliquées. Une rédaction qui était très bonne ou excellente devait faire preuve de fidélité à la séquence temporelle des événements représentés et d'originalité quant à la narration de ces événements.

Il a été attribué trois notes pour chaque rédaction ; (1) une note pour la qualité générale de la rédaction ; (2) une note indicative de la façon dont l'élève a construit une histoire narrative cohérente à partir des informations présentées dans une série d'images lui fournies ; (3) une note indicative de l'utilisation de la langue, à savoir une orthographe, une syntaxe et une ponctuation correctes. A chaque mesure on a attribué une note de l'ordre de 0 à 10, les notes les plus élevées sanctionnant les meilleures réponses. Une note insuffisante (2 ou 3) pouvait indiquer une combinaison de fautes différentes. La tâche d'attribuer ces notes était accordée à deux aides-chercheur formés pour cette tâche; les encadreurs ont vérifié la fidélité de la notation entre les deux individus. Pour ce faire, environ dix pour cent des rédactions étaient corrigées par les deux aides-chercheurs. La correspondance entre les notes attribuées par chacun était très haute. Cette expérience et celle d'autres pays africains démontrent qu'il est possible d'évaluer des rédactions avec fidélité et validité lors des examens nationaux.

Pendant l'analyse de ces données, on a cherché à lier les résultats des tests à la variation dans la mise en oeuvre de la politique scolaire aux niveaux de la direction et de l'école, au caractéristiques de l'école (par exemple, si c'était une école centrale ou une succursale, le taux de redoublement, etc.), à la gestion de l'école, et à des pratiques d'enseignement ou d'autres facteurs qui peuvent être l'objet des interventions de politique scolaire.

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 par l'équipe des chercheurs du Centre de Perfectionnement et de Formation en Cours d'Emploi et du Projet BRIDGES Burundi avec la collaboration du Bureau de l'Education Rurale et le Bureau de la Planification de l'Education du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire.

RESULTATS DES ETUDES

Thème 1-Efficacite interne des écoles

Performance des élèves. Le niveau moyen de performance des élèves dans les écoles échantillonnées était assez faible dans le sens qu'en général, les élèves n'ont pas réussi à répondre correctement à la moitié des questions posées dans les tests divers (voir Tableau 1). Quoiqu'on ait vérifié que les tests correspondaient dans la mesure voulue au programme scolaire, il y avait beaucoup de variation dans le point auquel les enseignants avaient couvert le contenu en classe. Pour ce qui est du test de science/agriculture, seulement la moitié des questions (53%) reflétaient des sujets enseignés en classe. La majorité des questions de ce test pour lesquelles les sujets n'avaient pas été vus en classe étaient à propos de l'agriculture. Néanmoins, la plupart (68%) des enseignants ont dit que les questions de science/agriculture étaient identiques ou semblables à la sorte d'items vus lors du concours national. Dans le cas des mathématiques, la plupart des enseignants avaient déjà présenté en classe les sujets évalués (89% des questions) et la plupart ont dit que les items ressemblaient à ceux du concours national (95% des questions). Néanmoins, les scores moyens en mathématiques (pour les deux versions considérées ensemble) ne représentaient que 42% du maximum, moins que pour les sciences et l'agriculture.

Pour expliquer ce niveau qui peut sembler décevant, il faut tenir compte du fait que le programme scolaire et surtout le niveau de performance attendu pour réussir au concours national vont probablement bien au-delà de ce qu'on entend des élèves dans beaucoup d'autres pays africains et dans beaucoup de pays développés aussi. Par exemple, l'étendue, le contenu et le niveau de difficulté des items du concours national et les tests développés pour les études BRIDGES sont comparables au Kenya National Certificate of Primary Education Examination donné après la 8ème année aux élèves qui reçoivent deux heures d'enseignement de plus chaque jour. Ainsi, le profil de l'élève, c'est-à-dire le niveau auquel on s'attend à ce que l'élève du primaire atteigne, ainsi que les mécanismes actuellement utilisés pour l'évaluer devraient être à nouveau revus ; on devrait réduire le niveau de performance (profil) ou augmenter la durée de formation au primaire (ce qui se fait effectivement par moyen de redoublement).

Par ailleurs, l'on constate que le concours national n'a d'autre souci que de sélectionner une élite restreinte qui accèdera à l'enseignement secondaire. Il serait donc souhaitable que l'on puisse évaluer le niveau d'un enfant qui termine le cycle primaire quand bien même il ne pourrait pas réussir le concours national pour entrer au secondaire. Il s'agit donc de trouver un mécanisme permettant de contrôler le niveau d'apprentissage de tous les élèves.

S'il est vrai que des examens trimestriels sont donnés régulièrement, il est aussi vrai que ces mêmes examens ne sont pas

standardisés et ne sont donc pas un instrument du Ministère mais des maîtres. Ces examens peuvent donc être plus ou moins faciles selon que les maîtres veulent ou non rehausser l'image de la classe et donc de l'école. Une petite minorité des élèves ne font même pas ces examens s'ils n'ont pas l'intention de redoubler la classe et de refaire le concours national.

En général, les examens donnés actuellement ne comportent pas de questions qui se rapportent à la rédaction. Toutefois, l'adoption de questions à choix multiple est-elle appropriée pour évaluer la compréhension mais aussi pour mesurer la connaissance des subtilités de la langue? Et c'est précisément cela qu'il faudrait évaluer bien que ce soit difficile à corriger. Nos résultats indiquent que c'est dans l'utilisation de ces tournures de langage pour la communication écrite que les élèves éprouvent des difficultés, surtout dans la deuxième langue, le français. Il est douteux que les maîtres mettent l'accent sur le développement de ces capacités à moins de l'évaluer d'abord.

Les résultats tirés des tests du Projet BRIDGES montrent bien que les performances sur le test de rédaction sont très basses. Ces questions de rédaction devraient être insérées dans les tests et être conçues en référence avec plusieurs genres de textes pour mesurer toute une gamme de capacités en rapport avec l'utilisation de l'information.

Puisque les examens trimestriels ne permettent pas de mesurer avec exactitude le niveau d'un sortant du cycle primaire, il est important de mettre en place des mécanismes qui permettent de mesurer le niveau de connaissances des enfants de la 6ème année. Un moyen de réaliser ceci serait d'envisager deux types d'examens : le premier étant plus compréhensif permettrait de juger de la quantité et de la qualité de l'enseignement qui a été dispensé et de faire des comparaisons d'une année à l'autre; le deuxième serait le concours national qui porterait sur certaines matières et permettrait de sélectionner ceux qui entreraient dans l'enseignement secondaire. Une difficulté avec cette stratégie réside dans le coût d'élaboration et d'administration qui paraît inacceptable. Pour cette raison, il serait probablement plus raisonnable de parler d'un seul examen avec des critères de réussite différents pour la réussite au niveau primaire et pour l'entrée à l'école secondaire. Ainsi, on pourrait recevoir un certificat de fin d'études primaires sans nécessairement avoir accès à l'école secondaire.

La rédaction et la sélection des items pour l'examen devraient suivre les principes utilisés pendant l'élaboration des instruments pour cette étude de BRIDGES et mesurer les capacités de mettre en pratique les connaissances et capacités acquises à l'école sans trop favoriser la simple mémorisation ou le rappel des faits isolés. En plus, une partie de l'examen pourrait se donner en kirundi afin d'encourager son évolution comme langue d'enseignement avancé pour les matières académiques, un digne objectif de la réforme de 1973 que le Gouvernement a hésité à mettre pleinement

en oeuvre.

Contrôler et mettre sur une base raisonnée le taux de redoublement.
La promotion collective est un effort d'améliorer l'efficacité interne de l'enseignement en réduisant le taux de redoublement. Selon les critères établis, 90% des élèves devraient être promu chaque année. En réalité, cependant, le taux de redoublement est bien plus élevé, surtout pour le cycle terminal.

Le niveau de difficulté des programmes et du concours national, les problèmes éprouvés par les élèves pour comprendre la langue d'enseignement, et le manque d'obstacles au redoublement--toute cette problématique explique le taux de redoublement élevé en classe de 6ème année. L'élève, qui souvent n'a pas pu approfondir les matières aux niveaux inférieurs, apprend tard le français et passe brusquement à l'enseignement en français. Ceci fait qu'il est souvent obligé de redoubler plus d'une fois la classe de 6ème pour augmenter ses chances de réussir au concours national, le redoublement contribuant à la capacité de l'enfant à apprendre en français. Le redoublement permet donc à beaucoup d'enfants de pouvoir se rattraper. Les résultats tirés des tests que nous avons administrés montrent bien qu'il y a une grande différence dans le résultats de ceux qui avaient redoublé et de ceux qui n'avaient pas redoublé (voir Tableau 2). Selon les analyses qu'on pouvait faire, le redoublement semblait avoir un effet important sur la performance des élèves, plus que l'effet d'autres variables, notamment le niveau social de l'élève ou la situation de l'école ou la qualité de l'enseignant. Les redoubleurs ont mieux réussi chacun des tests, avec la plus grande différence évidente au test de calcul. En général, les différences étaient plus importantes pour les tests administrés en français. Pour le test de calcul en français, par exemple, les redoubleurs ont répondu correctement à 54% des questions et les non-redoubleurs à 31% seulement. L'effet de la langue pourrait en grande partie expliquer l'effet du redoublement. C'est-à-dire que pour certains tests, les non-redoubleurs ont réussi la version en kirundi presque aussi bien que les redoubleurs ont réussi la version en français.

L'âge scolaire au primaire est en principe de 7 à 12 ans, mais pendant les enquêtes BRIDGES 1989, on a constaté que dans les classes de 6ème année des écoles étudiées, il y a des élèves qui ont jusqu'à 19 ans. L'âge moyen des élèves dans l'échantillon était 14,4 ans. On peut affirmer sans risque de se tromper que, plus l'élève a un âge avancé, plus il compte plusieurs redoublements.

Au vu des Tableaux 3 et 4, nos tests montrent bien que la performance est beaucoup influencée par l'âge des élèves. Il y a plusieurs explications possibles pour ce phénomène. Les redoublements augmentent pour l'enfant la durée de l'enseignement en français. Les redoublements augmentent également sa connaissance du système de choix multiple suivi pour le concours national. De plus, l'élève plus âgé sera plus mûr, avec des capacités cognitives plus développées. Ceci est confirmé par l'analyse de la moyenne par catégorie d'âge. On peut donc affirmer, à partir de ces tableaux, que ceux qui

réussissent le concours national ne sont pas nécessairement les plus doués, mais ceux qui, par le fait de redoubler, ont pu approfondir les matières.

L'effet de seuil (le point au-delà duquel l'effet de redoublement commence à diminuer) ne peut pas être établi par cette étude puisqu'on n'a pas obtenu des informations à propos du nombre de fois que l'élève aurait redoublé. Il est difficile, à l'heure actuelle, de détecter facilement le nombre de fois qu'un enfant a doublé, celui-ci pouvant redoubler autant de fois qu'il peut trouver une école qui l'accueille. Et il est remarquable qu'il y ait une telle absence de contrôle rigoureux des redoublements dans le système éducatif. En partie, ceci serait dû au fait que les élèves n'ont pas de numéros d'inscription dès leur entrée en première année.

L'introduction de tels numéros rendrait plus facile l'identification des redoublants. A présent, chaque école a un numéro et chaque enfant à l'école a aussi un numéro, mais si l'enfant bouge d'une école à une autre, il aura un autre numéro et on ne saura pas le nombre de fois qu'il aura redoublé puisqu'à chaque école, l'enfant est nouveau. Si chaque enfant a un numéro d'identification qu'il garde durant toute sa formation primaire, l'on pourra identifier le nombre de fois que ce numéro a circulé et le nombre de fois que l'enfant aura redoublé.

Par conséquent, il serait également possible de limiter le nombre de redoublements en adoptant un pourcentage minimal aux examens en dessous duquel on n'est pas admis à redoubler. Mais, principe essentiel, il ne faut pas beaucoup réduire le taux de redoublement sans d'abord trouver un moyen de rendre plus efficace l'enseignement, puisque c'est pendant les années de redoublement que beaucoup d'élèves acquièrent les capacités dont ils ont besoin pour réussir. Sans un taux de redoublement élevé, il y aurait probablement beaucoup d'élèves, même la grande majorité, qui n'auraient que très peu appris à l'école.

Thème 2--Le management de l'école primaire

La question de l'efficacité du système de management de l'enseignement au niveau primaire a fait et continue à faire l'objet de vives discussions. La volonté de scolariser tous les enfants en âge scolarisable n'a pu être mise en oeuvre qu'en adoptant parallèlement la double vacation. Il serait souhaitable d'analyser comment concilier l'efficacité interne de l'enseignement avec l'objectif de la scolarisation universelle qui se réalise par la double vacation et la promotion collective.

La double vacation et son impact. Le système de la double vacation a commencé en 1ère année au début de l'année scolaire 1982 - 1983. Ensuite, il a été étendu jusqu'en classe de 6ème pendant l'année scolaire 1987-1988. 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, consacrées aux travaux pratiques agricoles et d'économie familiale, prévu pour 4 heures, a été réduit à une heure par semaine (Programme et horaire de l'enseignement primaire 1984).

Donc, le système de double vacation a l'avantage certain de mettre à l'école beaucoup d'enfants mais il a 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 sont consacrées au français et au calcul et 4 1/2 heures au kirundi et à l'étude du milieu. Il ne reste qu'une heure et demi pour les matières qui ne figurent pas au concours national.

Le fusionnement des classes et des groupes. Il a été démontré que les niveaux de performance sont étroitement liés aux opportunités offertes à l'élève pour apprendre ce qu'on attend de lui au concours national. Dans certaines écoles, selon nos recherches, les directeurs et les enseignants ont collaboré pour trouver des moyens innovatifs d'améliorer la performance des élèves. Ces moyens consistent à profiter des occasions offertes à l'élève pour apprendre en prolongeant les heures d'enseignement ou en améliorant la qualité de l'apprentissage. C'est ainsi que certaines écoles fusionnent les groupes d'élèves du matin et de l'après-midi ou combinent les classes parallèles ou différentes pour apprendre ensemble certaines leçons. Voici ce que dit un directeur d'école : "A propos de la double vacation, pour le cas de la 6ème année, ce système d'alternance des élèves handicape l'avancement normal du programme... on se trouve, la plupart des fois en arrière du programme avant le concours national"... "Alors, la fusion des classes de 6ème année se fait dans le but de préparer les élèves au concours national ou de pouvoir terminer très tôt le programme proposé et entamer la révision".

La majorité (55%) des enseignants ont dit qu'ils ont souvent combiné le groupe du matin et celui de l'après-midi pendant l'année scolaire; mais presque tous (88%) avaient combiné les groupes pour l'enseignement du français pendant les deux dernières semaines de notre enquête (juste avant le concours national). Si on se reporte aux résultats du concours national des écoles qui fusionnent les groupes d'élèves ou les classes, on constate que les performances des élèves dans ces écoles sont supérieures. Par exemple, en 1988, 9% des élèves ont réussi dans les écoles où on combine souvent les groupes; seulement 5% ont réussi dans les écoles où on ne le fait pas ($F=6,662$; $p<0,05$).

Les enseignants regroupent aussi des classes tirées des années différentes pour l'enseignement des matières pratiques. Fusionner les classes pour l'enseignement des travaux pratiques agricoles ou des travaux pratiques d'économie familiale permet à l'enseignant de passer plus de temps à préparer les leçons ou à corriger les devoirs. Ces pratiques augmentent aussi la quantité d'enseignement et la proportion du programme scolaire couverte pour les matières principales, et ainsi, elles augmentent les connaissances et les capacités acquises par les élèves dans ces matières-là.

Au troisième degré de l'école primaire, il y a une insuffisance de manuels scolaires. Le fait de fusionner les classes dans ces conditions peut aggraver la situation, surtout pour l'enseignement de la lecture et des capacités de communication qui sont mieux développées à partir des textes écrits. Au contraire, en calcul et en étude du milieu, où le fichier du maître est le seul texte écrit et où des interventions individuelles de la part du maître sont moins nécessaires, le fusionnement des groupes peut mieux marcher.

Il est donc possible de concevoir des arrangements de l'horaire qui permettraient aux élèves de bénéficier de plus d'heures d'enseignement et aux enseignants d'en avoir moins. Les changements précis qu'on mettrait en place dépendraient des facteurs particuliers d'une situation donnée (l'effectif des élèves, la disponibilité des locaux, la capacité d'accueil des locaux, etc.) On pourrait aussi, par exemple, combiner des classes pendant certains jours de la semaine et ne pas les combiner pendant d'autres.

Les pratiques fondées sur l'expérience positive, pourraient être reconnues ou même encouragées comme des stratégies permettant d'augmenter l'efficacité de l'enseignement. Il est peu probable que le fait de fusionner les classes pour l'enseignement des matières pratiques (travaux pratiques agricoles, travaux pratiques d'économie familiale) puisse avoir un effet négatif sur l'apprentissage parce que cela ne surcharge ni les enseignants ni les locaux vu la façon avec laquelle cette sorte d'enseignement est conçue et organisée à l'heure actuelle. Une grande partie de l'enseignement pratique a lieu en dehors des salles de classes dans les jardins scolaires et n'implique ni l'enseignement formel, ni l'utilisation d'équipements à part les outils que les élèves amènent à l'école.

La plupart des enseignants (60%) ont dit qu'ils combinent des classes à des niveaux différents pour l'enseignement des travaux pratiques agricoles. 25% des enseignants ont dit qu'ils sautent les travaux pratiques agricoles souvent ou de temps en temps. A peu près le même nombre (27%) disent qu'il sautent les travaux pratiques d'économie familiale. Pendant les deux semaines avant les interviews, la plupart des enseignants avaient sauté du moins un cours de travaux pratiques agricoles (61%) ou de travaux pratiques d'économie familiale. Mais la négligence des matières pratiques par les maîtres a une implication sérieuse pour l'apprentissage. Il n'est pas probable que ce problème soit résolu par une supervision et une inspection plus intenses puisque c'est en essayant de répondre à la pression de mieux préparer les élèves au concours national que les maîtres le font.

L'importance du directeur d'école. Depuis environ dix ans, aux Etats-Unis, les partisans de ce qu'on a appelé "The Effective Schools Movement" ou en français, le mouvement pour les écoles efficaces, ont cherché à démontrer qu'il est possible d'améliorer la performance des élèves sans augmenter sensiblement les coûts. Ces études ont confirmé que le directeur d'école est une clé du succès. Les études dans les pays en voie de développement indiquent aussi que le directeur joue un rôle extrêmement important pour l'amélioration du niveau de performance des élèves. Dans nos études, par exemple, le coefficient de corrélation entre le nombre de visites de classe et la performance est de 0,35 pour la compréhension de texte en français, 0,43 pour la compréhension de texte en kirundi, 0,41 pour le test de sciences/calcul rédigé en français et 0,47 pour les mathématiques en kirundi. La relation entre visites de classe, ponctualité des enseignants et score en français était la plus forte relation indirecte trouvée dans une analyse multivariée et causative. On a aussi trouvé que plus le nombre de visites de classe était élevé, plus les enseignants combinaient les classes et sautaient certains cours. Bien que le lien entre les visites de classe et le fait de combiner les classes soit faible, le coefficient qui décrit la relation entre le fait de combiner les classes et les scores obtenus par les élèves est assez élevé (pour les détails, voir Eisemon et al, 1989).

Mais l'étendue de management (span of management) des directeurs d'école est grande et elle est d'autant plus grande qu'augmente le nombre de succursales dépendant de la direction. Ceci a une incidence négative sur le niveau d'encadrement des succursales, le directeur ayant moins de possibilités de faire le suivi des maîtres. La situation est aggravée par le fait que les distances qui séparent les directions des succursales sont parfois longues alors que les directeurs ne disposent pas de moyens de transport. En effet, le contrôle des maîtres par les directeurs n'étant pas régulier, ils n'ont pas la possibilité d'évaluer régulièrement le niveau de connaissance des enfants.

Aussi l'amélioration de l'organisation et gestion des écoles demanderait qu'on repense le regroupement des écoles, et qu'on

augmente dans certains cas le nombre de directeurs d'écoles. En effet, si on compare les directions scolaires des autres pays de l'Afrique de l'Est par exemple, le directeur d'écoles primaires du Burundi a beaucoup de responsabilités administratives et pédagogiques, y compris la supervision, les visites de classe, les réunions pédagogiques, les rencontres avec les comités des parents et avec les parents eux-mêmes, la préparation des horaires, le remplacement des maîtres absents, la distribution du matériel scolaire, les recyclages etc... Ces responsabilités sont d'autant plus lourdes qu'augmente le nombre de succursales sous sa supervision.

Au Kenya, par exemple, les inspecteurs et le personnel des centres de conseil pédagogique ont la plus grande responsabilité pour la supervision des maîtres et la formation en cours d'emploi ; tandis qu'au Burundi, le point focal de telles activités reste le directeur.

Selon une hypothèse des chercheurs du Projet BRIDGES, les élèves dans les écoles centrales devaient mieux réussir que les élèves dans les écoles succursales. Le seul test, cependant, où cette hypothèse était correcte était le test de calcul donné en kirundi. Même pour ce test, quand on calcule l'effet du redoublement, l'avantage pour les élèves dans l'école centrale est éliminé. Il en est de même pour le concours national de 1989--aucune différence significative n'était trouvée entre le pourcentage de réussites aux écoles centrales et aux écoles succursales de l'échantillon BRIDGES.

Dans bien d'autres aspects, les écoles succursales diffèrent des écoles centrales. Elles sont plus petites avec moins d'élèves en sixième et moins de personnel. L'effectif moyen, par exemple, était de 478 élèves, tandis que l'effectif moyen pour les écoles centrales avec des succursales étaient de 659 et dans les écoles centrales sans succursales de 892. Les locaux dans les écoles succursales étaient moins convenables que dans les centrales. Selon les directeurs, 36% des succursales et 25% des écoles centrales ne sont pas construites en matières durables. Presque toutes les écoles centrales (89%) ont des installations d'eau; moins que la moitié (48%) des succursales en ont. Aucune des succursales dans l'échantillon n'avait des suppléants disponibles; 26% des écoles centrales en avaient. Les écoles succursales avaient aussi moins d'enseignants qualifiés. Ainsi, à part le fait que les effectifs sont moins grands, il est difficile de comprendre pourquoi le niveau de réussite aux succursales ne diffère que de très peu des écoles centrales. Cette anomalie mérite encore bien plus d'analyse.

Le fait d'augmenter le nombre de directions scolaires améliorerait le management de l'école et rendrait plus facile la mise en oeuvre d'un objectif important de la réforme de 1973, c'est-à-dire la transformation des écoles primaires en écoles communautaires. L'aire de recrutement de beaucoup de directions scolaires en milieu rural est très vaste, comprenant de 10 à 15 collines. En partie pour cette raison, les efforts pour augmenter la participation de

la communauté dans le financement des écoles, la gestion, ainsi que l'enseignement des T.P.A. et d'autres sujets pratiques ont été pour la plupart abandonnés. Donc, malgré les résultats de l'enquête BRIDGES, où on n'a pas pu mesurer une différence significative dans les résultats des écoles centrales et succursales, on continue à croire qu'augmenter le nombre de directions devrait améliorer le management de l'école. Il va de soi, cependant, qu'une telle augmentation sera limitée par la disponibilité de ressources financières.

Thème 3-Situation de l'enseignement en français et en kirundi au Burundi

L'utilisation des langues d'enseignement constitue un dilemme dans les écoles primaires du Burundi. Les objectifs en matière de langue ont été établis en 1973 quand, en vue de revaloriser la langue nationale et de réhabiliter le patrimoine culturel burundais, il a été instauré une réforme : la kirundisation. Actuellement, de la 1ère à la 4ème année, les élèves apprennent tous les cours en kirundi ; en 5ème et en 6ème années, ils apprennent toutes les matières en français. Le progrès vers la kirundisation a été rendu difficile suite aux inquiétudes des capacités en français des élèves qui ont étudié pendant le système de la double vacation.

Il y a d'amples évidences dans les études BRIDGES que: 1) la majorité des élèves ont un bas niveau de français, surtout pour ce qui est de la rédaction; 2) cela diminue leur performance dans les matières principales; 3) beaucoup d'élèves ne peuvent même pas suivre l'enseignement en français.

La langue d'évaluation, le français ou le kirundi, a profondément influencé l'évaluation de la performance pour la plupart des matières évaluées, comme l'indique le Tableau 1. Le nombre moyen de réponses correctes était bien plus haut pour la version en kirundi des tests de compréhension, rédaction, et science/agriculture. Les plus grandes différences entre les versions en français et en kirundi étaient pour le test de science/agriculture et les évaluations des rédactions. Ce n'était qu'en calcul que les résultats des deux versions étaient semblables.

En ce qui concerne les deux textes en français, l'un simplifié et l'autre correspondant à la langue plus scientifique des fichiers, le score moyen pour la compréhension du français scientifique ($M=6.04$) n'était que légèrement plus bas que le score moyen pour la compréhension du français simplifié ($M=6,53$). Bien que l'hypothèse fût que la version simplifiée était la plus proche de la version en kirundi (c'est-à-dire, sans vocabulaire technique), les deux scores étaient bien plus bas que le score moyen pour la compréhension du kirundi ($M= 8,05$ ou environ 53% de réponses correctes). Enfin, à l'encontre de ce qu'on aurait pu croire, les analyses ont démontré que c'était la performance des élèves les plus capables qui a souffert la plus à cause de l'évaluation en français.

En mathématiques, puisque la plupart des items consistait à des problèmes en forme d'histoire, la proximité des scores (mathématiques en français et mathématiques en kirundi) ne peut pas s'expliquer par l'argument que résoudre le problème en mathématiques ne demandait pas une grande compréhension de la langue. Certains problèmes qui étaient exigeants du point de vue linguistique, tel que le problème où les élèves devaient résoudre un problème d'ordre en utilisant un ensemble de prémisses "plus grand que/plus petit que", ont provoqué des différences entre le

résultat en français et en kirundi--en faveur du kirundi. Mais beaucoup de problèmes d'un niveau comparable de difficulté, où les élèves devaient lire et comprendre beaucoup d'information écrite, n'ont pas provoqué de différence. Un exemple de ce phénomène serait le calcul de l'aire, où les élèves étaient obligés de chercher une solution à plusieurs étapes.

On a demandé aux enseignants de sixième année d'enseigner en français et en kirundi des parties discrètes d'une leçon qui portait sur le calcul de l'intérêt simple. 77% des enseignants ont indiqué que c'était plus facile d'enseigner la leçon en français qu'en kirundi, parce qu'ils connaissaient mieux le vocabulaire en français. On a cherché (et parfois inventé) des mots en kirundi pour des expressions françaises telles que "taux d'intérêt" (inyungu). Inyungu peut signifier soit "intérêt" soit "taux d'intérêt". Cet exemple démontre que ces termes peuvent être ambigus et en tout cas, ils sont rarement utilisés dans le langage courant.

Selon les données tirées de ces expériences, la langue d'enseignement n'avait aucun effet sur le nombre moyen d'interactions entre l'enseignant et l'élève. Seize leçons (huit en français et huit en kirundi) étaient transcrites et le nombre et le type de changement de langue étaient calculés. On a trouvé que le kirundi était rarement utilisé pendant une leçon en français pour simplifier, clarifier ou expliquer. Pendant les leçons en kirundi, par contre, les enseignants ont souvent (quatorze fois) changé au français pour encourager les élèves à répondre à des questions qu'ils avaient mal comprises dans leur langue maternelle. En somme, le fait de passer du français au kirundi pour l'enseignement du calcul a causé beaucoup de difficultés pour les élèves et les enseignants, et n'a pas eu l'effet d'augmenter le nombre d'interactions entre les élèves et les enseignants. Cette expérience n'a pas non plus augmenté le niveau ou la qualité d'explication, sauf dans le sens que les enseignants étaient obligés d'expliquer en français les mots difficiles en kirundi.

Le problème de séparation de l'enseignement scientifique et pratique est renforcé par celui d'utilisation du français pour enseigner l'étude du milieu et le kirundi pour la plupart des matières pratiques. Les matières pratiques sont censées être enseignées en français en 5ème et 6ème années, mais parce qu'elles ne figurent pas au concours national, elles sont données pour la plupart en kirundi. Les difficultés éprouvées par les élèves à intégrer des connaissances acquises en deux langues dans les domaines pratiques et scientifiques étaient reflétées par le bas niveau des élèves démontré par le test de connaissance scientifique et agricole. Les élèves ont fait preuve de peu de compréhension de l'information scientifique nécessaire pour répondre aux items différents soit en français, soit en kirundi.

Pour faire face à cette situation, une suggestion faite par la majorité des interviewés dans les études pilotes de 1988 était que l'enseignement du français puisse commencer en 1ère année primaire

pour que l'enfant ait un temps suffisant pour se familiariser avec cette langue étrangère durant tout le cycle primaire (de la 1ère à la 6ème primaire). Le gouvernement a donné suite à ces suggestions en 1989 en décidant d'introduire le français comme matière en première année au lieu de 3ème année du primaire.

Néanmoins, d'autres mesures peuvent être nécessaires afin de préparer les élèves à l'enseignement en français à partir de la 5ème année ; peut-être qu'on devrait commencer à introduire l'enseignement en français à partir de la 3ème ou la 4ème année pour certaines matières académiques. Ces mesures devraient être vues comme des préalables pour renforcer en 5ème et en 6ème années le rôle du kirundi, qui est important pour la majorité des élèves du primaire qui ne continueront pas leurs études au secondaire.

Thème 4-Efficacité externe de l'école

Renforcer la contribution de la formation scolaire au développement rural. Ayant constaté que la majorité des élèves sont obligés de regagner leur milieu rural à la fin de la 6ème année primaire (87% des élèves n'ont pas réussi le concours national en 1988 et 90% en 1989), le gouvernement a décidé de préparer l'enfant en même temps à affronter les études du secondaire et à se réintégrer en milieu rural. C'est ainsi qu'en 1973 fut adoptée la ruralisation qui avait pour objectif la réintégration des déscolarisés à la fin du primaire et la lutte contre l'exode rural.

A l'école primaire, l'élève apprend les cours généraux comme d'ordinaire pour pouvoir accéder à l'école secondaire, mais à côté de cela, il apprend les travaux pratiques agricoles, les travaux pratiques d'économie familiale et la technologie pour pouvoir s'adapter à son milieu rural après le cycle primaire. Mais la ruralisation n'a pas été suivie de moyens appropriés pour sa mise en oeuvre: le personnel enseignant n'est pas qualifié en la matière, les fichiers et les programmes font défaut dans la plupart des classes. On constate que les enseignants peu motivés se désintéressent à ces cours, si bien qu'ils remplacent ces cours par d'autres jugés importants (calcul, étude du milieu, kirundi, français) qui sont demandés au concours national. Les stratégies de préparation des sortants du primaire au concours national et à la ruralisation sont actuellement contradictoires.

D'après les études pilotes menées en 1988, les enfants manquent de connaissances suffisantes en agriculture moderne. Même la grande partie de connaissances agricoles que les élèves possèdent, est acquise à l'extérieur de l'école en milieu rural : en se basant sur les interviews des élèves de 6ème année pendant les études pilotes, on a trouvé que la majorité des élèves échantillonnés ne savaient ni les méthodes modernes culturales ni les maladies des plantes, ni les causes ni le traitement et les moyens préventifs pour ces maladies. Ce qu'ils savaient sur ces sujets, ils ont dû apprendre chez eux, en profitant des sources d'information disponibles en dehors de l'école.

Par exemple, les résultats de ces interviews à propos des connaissances agricoles ont été exceptionnellement positifs dans une école où la population environnante était mieux encadrée par un programme agricole. Les élèves échantillonnés connaissaient, 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 connaissaient les produits utilisés pour lutter contre les maladies des plantes telles que le maïs, le haricot et la patate douce. Leur connaissance des produits phytosanitaires était probablement due au fait que ces produits étaient fournis par un projet agricole de la région.

En 1989, aux mois d'avril et de mai, lors des études approfondies

dans les écoles rurales, des tests écrits (en kirundi et en français) sur la science et l'agriculture ont été distribués. Les élèves ont éprouvé des difficultés avec ces tests, mais pas au-delà des difficultés éprouvées lors des tests donnés pour d'autres matières. Le manque de couverture de certains de ces items n'a pas posé un grand inconvénient aux élèves quand on compare les résultats à ceux du calcul où l'opportunité pour apprendre en classe était plus grande.

La conception d'un programme de sciences intégrées serait un moyen pour commencer à résoudre ce problème de l'enseignement de l'agriculture à l'école primaire. Il s'agirait de combiner l'enseignement des matières scientifiques et de les inclure toutes au concours national. Cela comprendrait la biologie, la santé (hygiène), T.P.E.F. et T.P.A., qui sont actuellement enseignés comme des matières distinctes. On pourrait avec profit les combiner dans un seul cours de sciences intégrées. Cette réflexion est le résultat des études pilotes (1988) qui ont montré que les sortants de l'école primaire utilisent très peu de connaissances de la science moderne dans la résolution des problèmes pratiques ou dans la compréhension des procédures associées avec les technologies de production moderne. Ces résultats montrent que la séparation de l'agriculture et la science dans le programme scolaire n'améliore pas l'intégration des connaissances dans ces domaines qui sont nécessaires pour augmenter les capacités productives. Les scores médiocres sur les tests de science/agriculture sont des indicateurs qui montrent le besoin de les intégrer dans les matières scientifiques dans le programme scolaire.

La plupart de l'enseignement agricole ne vise nullement la démonstration de connaissances de biologie acquises en étude du milieu. Le travail dans le jardin scolaire implique surtout l'application des capacités que les élèves du milieu rural apprennent chez eux. Cependant, c'est dans l'enseignement des bases scientifiques de l'agriculture moderne que les écoles connaissent leur plus grande efficacité en transformant la façon de penser et d'agir de l'individu à propos de l'agronomie. Des observations semblables peuvent être faites quant à l'effet de l'école dans les domaines d'hygiène et de nutrition.

Il y a eu donc un manque de collaboration de l'enseignement de base avec tous les promoteurs du développement. Comment réconcilier les exigences du concours national avec la nécessité 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 trois aspects essentiels de l'enseignement primaire: la sélection des élèves pour les écoles secondaires, les priorités parmi les matières enseignées à l'école

primaire et les performances des élèves (surtout de ceux qui sont en fin d'études sans la possibilité de continuer) ? Est-il possible que toutes ces conséquences soient positives ?

La méthodologie et l'amélioration de l'adéquation formation-emploi en général. En plus des études des écoles et des ménages ruraux, le Projet BRIDGES a fait une enquête auprès de 25 entreprises dans le secteur formel privé. C'était un essai de méthodologie pour améliorer le processus de planification en renforçant la collaboration entre le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire et le Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle. Les résultats, donc, dépassent les préoccupations de ce rapport qui, en préparation du séminaire sur l'enseignement primaire, a mis l'accent sur la politique de l'enseignement de base. Pour une synthèse de cette enquête et ses résultats, voir Annexe A.

CONCLUSION

Le gouvernement du Burundi a fait de grands efforts 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, 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 révélées d'une façon particulièrement aiguë pendant notre enquête.

Les études entamées dans le contexte du Projet BRIDGES laissent apparaître les contradictions suivantes:

1. Le rôle éminent accordé au concours national : la réussite au concours national étant un critère important d'évaluation de la direction et des enseignants de 6ème, la place qu'il occupe réduit en conséquence l'importance accordée à d'autres objectifs tels que le développement rural, la kirundisation, la promotion collective.
2. La stratégie du concours national et celle de la double vacation s'opposent à la stratégie de la kirundisation. Puisque le concours national privilégie des connaissances en français (il est organisé en français) et que la double vacation laisse peu de temps pour un programme plus élargi permettant de le maîtriser, il s'en suit que la kirundisation est reléguée au second plan par les enseignants. Ils préfèrent l'enseignement du français dès les premières années.
3. Le concours national s'oppose à la stratégie de la double vacation et de la promotion collective. On sait en effet que les exigences quant à la préparation du concours

national impliquent un effort plus soutenu des élèves, un temps de cours plus long et un sérieux dans le contrôle des connaissances tout au long du processus d'enseignement. Malheureusement la double vacation réduit le temps imparti à la formation et la promotion collective ne s'attache pas nécessairement à la rigueur dans l'avancement. Selon les instructions en vigueur, les redoublements sont permis en cas de disponibilité de places, mais ne devraient pas dépasser 10% des effectifs. Le nombre de redoublements reste très élevé (52%) dans les classes de 6ème année.

4. Le concours national et la double vacation sont contradictoires à la stratégie de ruralisation. Cela veut dire que la pression des écoles pour maximiser le nombre de réussites au concours national ajoutée au manque de temps global d'enseignement qui résulte de la double vacation ont pour conséquence de réduire les autres programmes de ruralisation comme les travaux pratiques agricoles, voire même de les supprimer.

Pour faire face à ces discordances, ce rapport inspire les propositions suivantes :

- 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 maîtriser le programme actuel avec les moyens mis à leur disposition ;
- Intégrer les matières pratiques et matières scientifiques au programme scolaire ;
- améliorer l'enseignement du français en commençant dès la première 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 pédagogiques faites au Burundi et ailleurs.
- Elargir le nombre de matières à faire objet du 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 pouvoir mieux faire la différence entre les lacunes en français et les déficits dans la matière elle-même. De cette façon, on évite de pénaliser les élèves qui connaissent la matière et maîtrisent moins l'usage du français.
- Améliorer l'encadrement, le contrôle de l'apprentissage et du management de l'école (soit par l'augmentation du nombre de directeurs soit par le renforcement des moyens mis à leur disposition).

- Mettre en place des moyens de contrôle du taux de redoublement.
- Favoriser la création des écoles privées aux niveaux primaire et secondaire pour réduire les contraintes que l'expansion des effectifs a mis sur l'efficacité des écoles publiques.
- Envisager la formation des enseignants pour intégrer les matières pratiques et scientifiques.
- Renforcer d'autres moyens de formation en cours d'emploi pour les enseignants. Cette formation met traditionnellement l'accent sur l'amélioration de la connaissance du maître dans les matières à enseigner ou sur la démonstration de méthodes efficaces de présenter la leçon. Mais le bon enseignement a aussi à faire avec la compréhension de ce qui est attendu des élèves, de pourquoi ils font des erreurs dans les examens, et de comment améliorer leur préparation aux examens.

Dans l'avenir immédiat, on devrait créer ou désigner des écoles pilotes afin de mesurer l'impact de certains des changements envisagés avant de les mettre en oeuvre à grande échelle. Des expérimentations dans ces écoles permettraient, par exemple, de déterminer pour quels cours les groupes du matin et de l'après-midi pourraient être fusionnés sans nuire à l'efficacité de l'enseignement. Elles permettraient également de déterminer le mélange optimal de langues pour les cours de cinquième et de sixième années. Une telle utilisation d'écoles pilotes permettrait de poursuivre des études de recherche en permanence et d'anticiper les effets des changements proposés.

Le Gouvernement du Burundi a consacré beaucoup d'énergie, beaucoup de compétences et beaucoup d'argent à l'amélioration de son système scolaire. Les enquêtes du Projet BRIDGES ont révélé l'étendue des succès importants déjà réalisés, ainsi que l'importance des défis qui restent pour l'avenir. Ce n'est qu'au prix des recherches continues et d'un renouveau constant du système scolaire que les objectifs du gouvernement dans ce domaine pourront être atteints.

REFERENCES

- Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, 1989 :
Politique Sectorielle du Ministère ;
- Ministère de l'Education Nationale, 1983 :
Emploi et système de formation, perspective 1981-2000 ;
- Ministère de l'Education Nationale, mai 1988 :
Séminaire National de réflexion sur l'évaluation systématique de
l'Enseignement Primaire ;
- Ministère de l'Education Nationale, PNUD-UNESCO et BIT), 1985 :
Etude adéquation formation-emploi ;
- Ministère de l'Education Nationale, juin 1986 : Les tâches d'un
directeur d'école ;
- EISEMON, T. et al, 1988 : Does schooling make a better farmer?
Schooling and agricultural productivity in Burundi ;
- EISEMON, T. et al, 1989 : What language should be used for
teaching? Language policy and school reform in Burundi ;
- EISEMON, T. et NYAMETE, A., 1988 : Schooling and agricultural
productivity in western Kenya ;
- NYABURERWA, B., 1988 : Problématique de l'enseignement primaire
du Burundi ;
- République du Burundi, I.S.A., 1986 : Faisons connaissance des
régions naturelles du Burundi ;
- Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, 1989 :
Statistiques scolaires 1964-1989 ;
- Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, 1989 : Actes
du Colloque National sur l'Evaluation des Programmes ;
- UKOBIZOBA, F., 1989 : Des stratégies antagoniques de l'enseignement
primaire ;
- Ministère de l'Intérieur, 1979 : Recensement général de la
population, Projection de la population 1989 ;
- Ministère du Travail, 1985 : Evolution de l'emploi en cours du plan
quinquennal 1983-1987 ;
- Ministère de l'Education Nationale, 1987 : Horaires et bulletins
au primaire.

Tableau 1 : Performance des élèves en compréhension de texte, rédaction, calcul et sciences/agriculture rédigés en français et en kirundi.

Tests	Moyenne
1. Compréhension du texte (15 items)	
Français Scientifique	6.04
Français simple	6.53
Kirundi	8.05
1.1. Texte de narration (8 items)	
Français scientifique	3.02
Français simple	3.36
Kirundi	4.27
1.2. Texte procédural (7 items)	
Français scientifique	3.01
Français simple	3.18
Kirundi	3.78
2. Rédaction (maximum de points - 10)	
2.1. Qualité générale	
Français	2.27
Kirundi	4.11
2.2. Cohérence de la narration	
Français	1.96
Kirundi	3.06
2.3. Utilisation de la langue	
Français	2.14
Kirundi	4.01
3. Mathématiques (19 items)	
Français	8.65
Kirundi	8.19
4. Science/agriculture (19 items)	
Français	7.16
Kirundi	9.31

BEST AVAILABLE COPY

Tableau 2 : Résultats (moyenne) pour les redoublants et non redoublants.

Tests	Moyenne/redoublants	Moyenne/Non redoub.
A Français Scientifique	6,938	4,992
B Sciences/agriculture	9,705	8,775
calcul(en kirundi)	9,394	5,968
C Kirundi	9,087	6,771
D Sciences/agriculture, calcul (en français)	7,793 10,188	6,161 5,777
E Français simple	7,784	5,181

Tableau 3 : Les résultats des élèves par test et par tranche d'âge

Age	Tests de Science/Ag.				Tests de Compréhension				Tests des Mathématiques					
	FRAN.		KIR		FRAN.SCI.		FRAN.SIM.		KIR		FRAN.		KIR	
	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E
18+	-	6	-	5	-	4	-	4	-	6	-	6	-	5
17	7,5	24	9,9	26	7,7	20	8,6	14	9,1	28	12,2	24	10,1	26
16	7,9	93	9,7	76	7,3	32	7,2	36	9,8	64	10,1	93	10,3	76
15	7,3	118	9,5	120	6,4	79	7,3	55	8,3	126	8,9	118	8,2	120
14	6,8	128	9,4	139	5,8	71	5,8	74	7,8	138	7,5	128	6,9	139
13	6,3	73	8,4	83	5,3	38	6,0	40	6,7	92	6,5	73	6,5	83
12	6,9	24	8,4	37	3,6	23	4,7	17	6,7	27	5,2	24	5,4	35
11	-	3	-	2	-	1	-	1	-	0	-	3	-	2
E	469		488		268		241		481		469		486	

N.B. M= Moyenne, E=Effectif (les moyennes n'ont pas été calculées pour les cas où l'effectif était moins de dix)

Tableau 4 : Corrélation entre l'âge et les résultats par test

Tests	Coefficient de corrélation	Effectifs
A: Français scientifique	0,327	296
B: Sciences/agric. Calcul(en kir.)	0,185 0,334	486 486
C: Kirundi	0,297	481
D: Sciences/agric. calcul(français)	0,18 0,325	469 469
E: Français simple	0,324	241

76

I. Annexe A: La planification de l'enseignement et le secteur privé au Burundi: une étude pilote de vingt-cinq entreprises (summary of Lawrence and Balet report on employer survey)

ANNEXE A

LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT
ET LE SECTEUR PRIVE AU BURUNDI:
UNE ETUDE PILOTE DE VINGT-CINQ ENTREPRISES

J. LAWRENCE
S. BALET

Note: Cette annexe est une traduction de la synthèse et du chapitre final d'un rapport qui décrit des recherches entamées par le Projet BRIDGES en collaboration avec le CPF dans le contexte des études sur l'adéquation formation/emploi. Le document original est en anglais et consiste en un total de six chapitres et 73 pages. Des copies peuvent être obtenues auprès du CPF.

LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT
ET LE SECTEUR PRIVE AU BURUNDI:
UNE ETUDE PILOTE DE VINGT-CINQ ENTREPRISES

SYNTHESE

Ce document analyse la relation entre le système éducatif et l'emploi dans le secteur moderne privé au Burundi. L'étude décrite dans ce rapport a été conçue suite à une demande par le gouvernement du Burundi pour examiner l'adéquation entre la formation et les emplois disponibles dans le secteur privé. Cette étude fait partie d'un effort à l'échelle mondiale d'identifier des options pour la politique et des méthodes innovatrices dans le domaine de l'éducation.

La méthodologie utilisée dans cette recherche représente un effort de modifier les enquêtes traditionnelles auprès des employeurs, en sollicitant la coopération de l'employeur et en renforçant les questionnaires par des visites sur les lieux, ainsi qu'en impliquant les planificateurs de l'éducation dans la conception du questionnaire et dans l'analyse des données. En plus, une institution burundaise a été engagée pour faire la collecte des données, ainsi que l'entrée et l'analyse de certaines de ces données sur place à Bujumbura.

Le projet avait un double objectif. Vu le niveau d'inquiétude à propos du chômage des sortants, à propos des effets de l'ajustement structurel sur le secteur de l'éducation, et à propos du manque de satisfaction de la part des employeurs quant au niveau des capacités des employés entrant au service, il devient nécessaire de pouvoir obtenir de meilleures informations sur des liens entre la formation et l'emploi. Cependant, les mécanismes pour faire de tels liens ne doivent pas se limiter à la formation professionnelle. Elles doivent aussi avoir la capacité de dépister les déficits/surplus dans le système éducatif. Les caractéristiques de l'emploi dans le secteur privé, (telles que les capacités du personnel de l'entreprise, le recrutement du personnel et les déficits/surplus d'emplois perçus) étaient donc examinées du point de vue de la politique en matière de formation et d'éducation. L'étude a aussi servi de test pilote pour un effort éventuel de sonder de façon routinière l'environnement de l'emploi. Cela est d'autant plus important vu la déception générale avec les méthodes traditionnelles de planification de la main d'oeuvre, malgré l'intérêt continu dans le concept lui-même. Ainsi, une grande partie de la discussion dans ce rapport est consacrée à la méthodologie, en vue des réitérations futures de la technologie de sondage. En général, cependant, l'étude a mis l'accent sur une meilleure compréhension des variables d'emploi, tel que le niveau des capacités, qui influence la productivité et qui permet une intervention efficace en ce qui est de la politique sectorielle.

On a choisi 25 entreprises variées selon le secteur industriel

(manufacturier ou non-manufacturier) et la taille de l'établissement. Des variables au niveau de l'entreprise tels que le nombre d'emplois (permanent et non-permanent), le type d'entreprise, l'ancienneté, la stabilité, le type de produit, le niveau de technologie, les marchés et les outputs ont servi à différencier les entreprises dans l'échantillon. La productivité, en tant que fonction de certaines de ces variables, et d'autres variables au niveau des ressources humaines tel que le niveau d'éducation, étaient examinées d'une façon préliminaire par le moyen des modèles prototypes, mais l'échantillon restreint n'a cédé que très peu de relations stables. Les procédures d'engagement dans les emplois étaient classées à travers les entreprises et les difficultés de recrutement étaient identifiées par profession.

Quinze professions prioritaires étaient choisies pour une analyse plus détaillée. Les activités/l'équipement dans chaque profession étaient identifiés, et les variations importantes dans l'utilisation des titres professionnels étaient documentées. On a demandé les opinions des employeurs quant à la suffisance de l'offre professionnelle actuelle et futur, avec l'accent sur le niveau de compétence aussi bien que le nombre d'emplois. Les employeurs ont indiqué que les capacités des ouvriers engagés étaient inférieures à celles voulues. Finalement, on a obtenu des données à propos du manque de satisfaction des employeurs vis-à-vis de la formation scolaire pour quelques professions.

Le document termine avec des recommandations pour généraliser certains aspects de la méthodologie testée, afin d'en faire un système de sondage routinier de l'environnement des emplois. On aura besoin de liens plus proches entre les employeurs industriels, le système pour obtenir des données sur le marché du travail et les planificateurs de l'éducation. Ce projet a pourvu de l'aide pour mettre en oeuvre une telle coordination, et en même temps a fourni des informations empiriques sur les déficits/surplus actuels dans le marché du travail au Burundi.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans ce document, on a décrit une étude préliminaire de l'emploi dans le secteur privé au Burundi du point de vue de la planification des ressources humaines. Le personnel de recherche a obtenu des données concernant les caractéristiques de 25 entreprises à Bujumbura grâce à une méthodologie qui combinait l'enquête par poste et les visites sur le terrain.

Trois aspects étaient prioritaires dans la conception et l'administration de cette étude. Premièrement, le Burundi doit avoir entièrement à sa disposition la capacité diagnostique nécessaire pour pouvoir déterminer dans quelle mesure changent les besoins des employeurs du secteur privé au Burundi. Une telle capacité ne doit pas être confiée à des consultants étrangers ou à des agences en dehors du pays. Ainsi, la conception de l'étude, ses questionnaires, la collecte des données et certaines des analyses étaient faits au Burundi par des agences et du personnel burundais.

Deuxièmement, les techniques traditionnelles de planification de la main d'oeuvre ont mis l'accent sur des sondages périodiques, au lieu de chercher à connaître les caractéristiques d'emploi tout le long de leur évolution. Cette étude a donc essayé, à partir des méthodes existantes de collecte de données, de construire une méthode de diagnostic continu.

Finalement, ce document décrit l'étape initiale, ou pilote, de l'enquête. Lors de la conception de l'étude, on avait le plan de faire une deuxième étape, avec un échantillon d'entreprises allant jusqu'à 150, et raffinant les instruments et les techniques de collecte de données basées sur les découvertes de la première étape. Ainsi, un des objectifs-clé était de construire une méthodologie susceptible d'être continuellement mise au point et utilisée comme une sorte de radar des ressources humaines pour guider une politique publique plus sensible.

Vu le nombre limité d'entreprises dans l'échantillon, les données sont utiles surtout pour ce qui est de la méthodologie; c'est-à-dire pour donner des informations pour améliorer les questionnaires et les procédures à suivre dans l'avenir. Cependant, puisqu'il n'y a pas beaucoup d'information disponible sur la structure des professions dans le secteur privé au Burundi, ces données peuvent être utiles en soi.

A. Synthèse des résultats

On a fait les analyses à trois niveaux, au niveau de l'entreprise, des employés dans les entreprises, et par profession.

1. Analyses au niveau des entreprises

Des données de base à propos de la taille de l'entreprise, l'âge, le type, la stabilité, la productivité et la technologie étaient utilisées dans ces analyses. Les 25 entreprises variaient en grandeur de plus de 1700 employés à moins de 10 employés, y compris des entreprises manufacturières et non-manufacturières. L'âge de l'entreprise était vu comme une variable importante vu les changements auxquels fait face l'économie industrielle burundaise. L'âge moyen des entreprises étudiées était de 22 ans, bien que l'âge des entreprises échantillonnées ait varié de 7 à 67 ans, et que le mode fût de dix ans ou moins. La continuité dans les fonctions de production ou de service était stable selon les données. Plus de la moitié des entreprises se sont caractérisées comme automatisées ou mécanisées, avec une entreprise par exemple qui vend des légumes à l'aide des ordinateurs. Le marché d'une majorité des entreprises était situé à Bujumbura et ses environs. Il n'y avait que deux entreprises qui exportaient en-dehors du Burundi. En utilisant une mesure partielle de la productivité (volume de ventes par employé, réajusté pour le temps), il semblait y avoir quelques différences de productivité entre les entreprises manufacturières (elles étaient moins productives) et non-manufacturières (elles étaient plus productives). Ces différences n'atteignent pas la signification statistique.

2. Analyses au niveau de l'emploi/de l'employé

Nous avons examiné des aspects fondamentaux de l'emploi, de la distribution des professions dans l'entreprise, de la croissance ou du déclin anticipé ou constaté dans le nombre d'emplois, et des problèmes particuliers en rapport avec les niveaux de capacité professionnelle.

Nous avons décrit avec assez de détail les tendances d'emploi par profession (pas publiées afin de sauvegarder l'anonymat des entreprises étudiées). Cependant, il était possible de construire des tableaux indiquant la distribution des professions par type d'industrie. La collecte routinière des données avec des échantillons bien plus grands permettra alors non seulement d'avoir des informations à propos de l'emploi actuel, mais aussi de faire des projections des besoins par secteur et par profession.

Pour onze entreprises dans l'échantillon, le nombre d'employés n'a pas changé ou a diminué pendant les quatre ans de la période 1984-1988. Quinze entreprises n'anticipaient pas d'augmentation d'employés pendant les douze prochains mois. Des données détaillées sur 71 niveaux de formation par employé/profession étaient obtenues. La raison pour le grand nombre de niveaux est qu'on voulait justifier empiriquement un nombre de catégories réduit pour l'avenir. Les données montrent des tendances semblables pour les entreprises manufacturières et non-manufacturières et appuient le système à six niveaux utilisé à présent au Burundi: formation scolaire (Niveaux 1 et 2), formation secondaire (Niveaux 3 à 5),

et formation supérieure (Niveau 6). On a constaté une tendance intéressante par laquelle, pour les catégories les plus basses, les qualifications scolaires des employés des entreprises non-manufacturières étaient plus hautes que celles qui étaient exigées. Ceci peut indiquer, dans les entreprises plus jeunes et non-orientées vers les produits, l'existence du phénomène des "qualifications grimpantes", c'est-à-dire une tendance à exiger des qualifications toujours plus hautes.

L'importance accordée par les entreprises aux qualifications se faisait voir de façon particulière dans les procédures d'engagement, surtout aux niveaux professionnels plus hauts. Des tests en rapport avec l'emploi, des interviews et des engagements à l'essai étaient les pratiques prédominantes observées pour l'engagement de nouveaux employés. Quand on a demandé aux répondants d'identifier les problèmes de recrutement, ils ont pour la plupart parlé du manque de formation et d'aptitude technique appropriées, surtout pour les professions techniques telles que mécanicien et électricien. Notamment, aucun employeur n'a indiqué que les salaires posent un problème.

3. Analyse détaillée par profession

On a choisi quinze professions comme prioritaires pour l'étude. Ces professions étaient étudiées en plus de détail que les autres. On a demandé les profils de poste où ces profils étaient disponibles, et le questionnaire contenait des questions exigeant une description brève des activités clé, des responsabilités, de l'équipement utilisé et du pourcentage de temps consacré aux activités clé.

Seulement huit entreprises ont indiqué qu'ils utilisent des profils de poste, et on ne pouvait en obtenir aucune copie. Les questions à propos du pourcentage de temps par activité étaient difficiles à poser et ne rendaient pas de bonnes données. Ainsi, elles ne figurent pas dans les analyses. Des informations descriptives à propos des activités étaient plus utiles, cependant, et ont aidé à faire des distinctions entre des emplois pour lesquels il existait un même titre. Des différences quant aux responsabilités de supervision, par exemple, ne sont typiquement pas distinguées par le titre du poste (voir le titre, comptable, par exemple, qui est utilisé pour toute une gamme de fonctions). Voilà un problème parmi plusieurs qu'on trouve avec les systèmes de classification des professions qui ne sont utiles que s'ils permettent l'agrégation. Ainsi, de telles données obtenues auprès des échantillons représentatifs d'entreprises dans le secteur peuvent dans l'avenir aider à identifier des inconsistances dans l'utilisation des titres et suggérer des plans d'agrégation alternatifs. Dans la même manière, l'utilisation des données à propos des équipements par emploi pour un même titre, peut aider à dépister des différences entre les professions, ainsi que l'évolution des capacités nécessaires pour ces professions.

La majorité de nouveaux emplois anticipés dans les prochains douze mois dans les quinze professions étudiées sont dans deux professions: tourneur et mécanicien. Bien qu'il y ait eu un accord entre les secteurs à propos des déficits/surplus dans certaines professions, il y avait également des inconsistances dans et à travers des secteurs. Par exemple, les entreprises de services et transports ont constaté un manque de soudeurs mais une entreprise manufacturière a constaté un surplus depuis trois ans. Dans d'autres professions, on n'était pas d'accord quant à la disponibilité même entre des entreprises du même secteur. Avec un échantillon plus grand, on pourrait s'attendre à ce que ces différences se stabilisent, c'est-à-dire qu'il y ait une tendance centrale par type d'entreprise ou par caractéristique.

L'examen du niveau réel de qualifications pour les employés dans ces professions par rapport au niveau voulu par les employeurs indique que les employeurs voudraient engager des employés plus qualifiés que ceux qui travaillent actuellement. Bien que ceci soit une caractéristique générale des études où on demande aux employeurs d'exprimer leurs besoins, il faut aussi le comprendre dans le contexte des indications préliminaires quant à l'existence d'un "grimpement de qualifications". La découverte que les employeurs cherchent des applicants plus qualifiés s'applique de façon consistante à presque tous les secteurs. Un autre élément de qualification pour un emploi, c'est l'expérience. Dans les entreprises et professions étudiées, on semble tendre vers les extrêmes. Soit on n'exige aucune expérience soit on exige deux ans ou même plus.

Quand on a demandé aux employeurs d'exprimer une opinion générale quant à l'efficacité de la formation des employés dans les professions prioritaires, ils ont régulièrement fait preuve de manque de satisfaction. Dans les réponses, les employeurs ont insisté sur le manque de programmes préparatoires pratiques et sur les niveaux de connaissance trop bas et sur le manque de maîtrise des matières essentielles.

Finalement, on a dérivé quelques possibilités pour construire des modèles en utilisant les régressions des moindres carrés afin d'examiner la relation entre les niveaux d'éducation et la productivité. Vu le petit échantillon et les corrélations élevées entre des variables explicatives (entre, par exemple, l'âge des entreprises et le niveau d'éducation), on ne pouvait se servir que des modèles à une ou deux variables. Ainsi, cette section du rapport est explorative plus qu'explicative. Elle sert, cependant à illustrer certaines des diagnostics que l'on pourra essayer dès qu'on pourra obtenir des données d'un échantillon plus important.

Conclusions

Comme on l'a déjà indiqué, les conclusions à tirer de cette étude sont à propos de la méthodologie, pour la plupart. Les résultats

sont limités par le fait que l'échantillon n'était pas grand, et par la nature préliminaire de l'étude. Nous pouvons, cependant, faire quelques suggestions suite à cette première étape.

Un résultat du taux de réponse obtenu (toutes les entreprises ont répondu) et des évidences sur le lieu de travail, est que l'étude montre clairement à quel point les employeurs se préoccupent des capacités des employés disponibles dans le marché du travail. De plus, les employeurs semblent prêts à travailler avec le secteur public afin d'améliorer la situation. Nous n'avons trouvé presque aucune attitude négative vis-à-vis de nos questions. En fait, pour la plupart, c'est juste le contraire qui s'est produit. Si on explique aux employeurs le but du questionnaire, et si des visites sur les lieux sont possibles pour expliquer le questionnaire lui-même, le secteur privé est prêt à fournir des informations valables, surtout si les données agrégées et les moyennes sectorielles sont mises à leur disposition, afin qu'ils voient où se situent leurs entreprises dans le profil général. Le secteur de l'éducation, qui d'habitude n'est pas impliqué dans la conception de sondages routiniers du marché du travail, est aussi prêt à servir de partenaire dans cet effort. Nous avons alors remarqué un consensus fondamental entre les intéressés les plus importants pour ce qui est de la collecte et de l'utilisation de ces données: c'est que les données sont importantes, qu'elles peuvent être utiles et qu'elles devraient favoriser plus de discussions pratiques quant à savoir comment rendre la formation scolaire plus sensible aux besoins réels dans le marché du travail.

La méthodologie proposée ici exige beaucoup de main d'oeuvre, et serait trop chère et longue pour une mise en oeuvre routinière auprès de toutes les entreprises dans le secteur privé. Cependant, un échantillonnage représentatif dans le secteur industriel, selon la taille de l'entreprise et le type de produit, devrait réduire les coûts et pourvoir de bonnes informations. En particulier, nous recommandons de raffiner encore plus les mécanismes pour examiner la relation entre la formation et la productivité, tel que commencé dans les modèles proposés dans le dernier chapitre de ce rapport. L'importance d'obtenir même des données rudimentaires reliant l'emploi et le niveau de formation, tel que nous l'avons fait lors de cette étude, se fait voir si on veut mesurer le phénomène des "qualifications grimpantes" ou si on veut mettre à jour son système de classification professionnelle.

Deux rapports récents de la Commission Economique pour l'Afrique (1988, 1989) ont mis l'accent sur le besoin de prêter attention aux conséquences sociales de l'ajustement structurel. Ces études invitent les gouvernements africains à donner une plus grande priorité à la planification des ressources humaines, y compris la planification de la main d'oeuvre. Ceci implique la capacité d'obtenir et d'analyser les informations à temps, afin de pouvoir les utiliser pour la planification de la politique sectorielle. Cette capacité diagnostique est ce qui est le plus essentiel, un

fait qui est reconnu de plus en plus par les planificateurs au Burundi. De nouvelles alliances entre la formation, la main d'oeuvre et les employeurs sont possibles, afin de rendre plus facile la transmission de l'information, tel que démontré dans cette étude.

Toute étape future de développement de cette méthodologie devrait mettre l'accent sur l'expertise dans les secteurs publics et privés du pays afin de comprendre la nature des déficits de main d'oeuvre au Burundi et de construire des mécanismes pour maîtriser ce problème. Toute méthodologie développée dans l'avenir pour cueillir des données devrait aussi tenir compte des possibilités d'emploi en-dehors du secteur formel, un domaine où se trouvent la plupart des possibilités d'emploi pour les jeunes burundais de l'avenir. Le rapport du BIT/JASPA estime que 45% de la main d'oeuvre urbaine étaient employée par le secteur non-formel en 1985. Ceci n'est pas très élevé pour l'Afrique, mais les chiffres ne feront qu'augmenter dans la décennie à venir. Vu les problèmes de chômage parmi les jeunes burundais, il est recommandé que la méthodologie de sondage développée dans le futur améliore notre approche en incluant une répartition d'emploi par âge et par profession dans les entreprises du secteur privé.

**J. Thème 1: Comment évaluer plus efficacement les
apprentissage à l'école primaire et contrôler le
taux de redoublement (first reaction paper
prepared by Education Ministry officials for
seminar)**

Thème 1:

COMMENT ÉVALUER PLUS EFFICACEMENT
LES APPRENTISSAGES A L'ÉCOLE PRIMAIRE
ET CONTRÔLER LE TAUX DE REDOUBLEMENT

-----ANALYSE ET PROPOSITIONS-----

1. Comment améliorer l'évaluation des apprentissages.

Il est nécessaire que l'on évalue le bagage des connaissances des élèves qui terminent l'école primaire sans préjuger de leur accès à l'enseignement secondaire. Certes, les maîtres font faire des examens trimestriels qu'ils confectionnent eux-mêmes. Ces évaluations sont susceptibles d'être entachés de vices docimologiques difficilement repérables par des non spécialistes. A l'analyse, les examens trimestriels se sont avérés ne pas mesurer avec exactitude le bagage intellectuel des élèves. Il en est de même des tests d'entraînement au Concours National. Généralement, ces évaluations affichent des résultats globaux qui ne doivent pas être considérés comme le reflet d'un niveau très remarquable.

Ces épreuves couvrent normalement les matières académiques et elles ne sont pas standardisées; les résultats ne sont pas communiqués aux autorités supérieures.

Par ailleurs, on constate que le concours national n'a d'autre finalité que la sélection des élèves qui accéderont à l'enseignement secondaire.

a) Constat des tests du Projet BRIDGES

Les bas résultats obtenus par les élèves de 6^e année aux épreuves de communication écrite démontrent à suffisance qu'ils ne savent pas s'exprimer. Ces résultats semblent indiquer que les élèves éprouvent des difficultés dans l'utilisation des tournures linguistiques relatives à l'expression écrites en français. Cette situation engendrent des problèmes dans la compréhension des énoncés mathématiques et autres. Cette capacité n'est pas suffisamment développée par les maîtres dans leur pratique quotidienne. D'ailleurs, aucun de leurs examens n'en fait mention.

b) Proposition de solutions

* Classe de sixième

Etant donné qu'aucune épreuve standardisée ne mesure actuellement le niveau des acquisitions scolaires des élèves sortant du primaire, il est souhaitable qu'un dispositif fiable soit confectionné à cet effet. Le programme des écoles secondaires et l'utilisation du français comme langue d'enseignement exclut probablement l'administration d'une évaluation unique à des fins formatives et sélectives. Il serait donc nécessaire d'envisager deux types d'examens à finalité distincte mais complémentaire.

(1) Un examen général à finalité formative c-à-d qui renseignerait les autorités sur la qualité de l'enseignement dispensé. Cette épreuve serait conçue par le Ministère et couvrirait toutes les matières. Elle comprendrait également le savoir-écrire (composition-rédaction) et le savoir lire (compréhension d'une communication écrite).

En plus des renseignements explicitement recherchés, cette épreuve obligerait les maîtres à enseigner toutes les branches au programme, contrairement à la pratique actuelle où les TPA, TPEF, EPS sont négligées. Les résultats à cette épreuve permettraient et justifieraient des "feed-back" pédagogiques et didactiques. Grâce à cette évaluation, on obligerait les maîtres à envisager également l'objectif de ruralisation.

(2) Le deuxième examen aurait comme finalité la sélection des meilleurs élèves pour l'enseignement secondaire. Dans sa forme actuelle, cette épreuve provoque des effets nocifs sur la pratique de l'enseignement. Les possibilités d'amélioration de ce deuxième examen seraient à rechercher dans plusieurs directions, notamment :

- l'inclusion de nouvelles branches TPA - TPEF,
- l'augmentation du pourcentage d'items plus faciles afin de mieux mesurer l'apprentissage réalisé par les élèves non capables,
- changer la pondération afin d'accroître l'importance accordée aux autres matières que le français et le calcul,
- introduire les compositions écrites pour évaluer les compétences de communication
- l'introduction de l'évaluation en kirundi pour certaines parties de toutes les matières afin de faire la part des

faire la part des lacunes en français et des insuffisances dans la matière,

- élargir le pourcentage d'items qui évaluent la résolution des problèmes et la capacité de raisonnement inférentiel.

(3) La sélection des élèves méritants serait plus fine et plus scientifiquement valable si elle était opérée non à partir des notes brutes (ou du pourcentage) mais à partir des notes T

$$\text{Formule : } \boxed{T = 10.z + 50}$$

où : 10 est destiné à supprimer les décimales tout en étant considéré le σ de toutes les distributions.

$$.z = \frac{x - \bar{x}}{\sigma} \quad (1)$$

.50 : hypothèse des moyennes valant 50

(4) Associer plus étroitement les maîtres à la confection des épreuves et à leur correction. La sélection et la rédaction des items suivraient les principes utilisés au cours de l'élaboration des instruments de cette étude.

* Autres classes (2)

Au niveau des classes inférieures (de la 1^e à la 5^e année), des améliorations sensibles peuvent être envisagées à plusieurs étapes du processus des évaluations, d'autant plus que les examens actuels sont non seulement peu formatifs, mais aussi d'une validité faible ou discutable.

a) Avant l'attribution des notes

- Faire composer l'évaluation par un groupe d'enseignants.
- Déterminer les critères d'exactitude des réponses et s'y maintenir. Ces critères doivent être peu nombreux.
- Déterminer leur pondération.
- Tout ce qui n'est pas correct doit faire l'objet d'une remarque indiquant le sens de l'amélioration voulue.
- Disposer d'une fiche par élève pour le suivi des remarques faites.

(1) z = score z \bar{x} = moyenne de la distribution
 x = note obtenue σ = sigma

(2) ABERNOT (Yvan) : Les méthodes d'évaluation scolaire, Paris, Bordas, 1988

b) Après l'attribution des notes

- Prendre en compte l'évolution des notes.

Il s'agit de prendre en compte, lors de la décision finale, de la progression ou de la régression d'un élève.

Ex. progression : Notes : 4 10 16

$$\text{Moyenne classique : } \frac{4 + 10 + 16}{3} = 10$$

$$\text{Ecart 4 et 10 : } + 6$$

$$\text{10 et 16 : } + 6$$

Sommes des écarts + 12

$$\text{1/4 de la somme : } \frac{12}{4} = 3$$

Note finale : $10 + 3 = 13$ au lieu de 10

Ex. régression : Notes 16 10 4

$$\text{Ecart 16 et 10 : } - 6$$

$$\text{10 et 4 : } - 6$$

Somme des écarts : - 12

$$\text{1/4 de la somme : } \frac{-12}{4} = -3$$

Note finale : $10 - 3 = 7$ au lieu de 10.

La fraction considérée peut être plus importante ou plus réduite selon que l'on veut faire intervenir davantage ou minimiser l'importance de la progression ou de la régression.

- Diminuer la part du hasard dans les Q. C.M.

Ex. Proposer plus d'items que de points à attribuer.

Par exemple : 25 items pour 20 points et soustraire 5 points du total réalisé.

Un élève ayant obtenu 18/25 aurait la note 13/20.

.../...

2. AMELIORATION DU NIVEAU DE PERFORMANCES DES ELEVES

Afin de mesurer la performance des élèves dans le cadre des études BRIDGES, 5 tests ont été donnés :

- Un test de compréhension/rédaction, en Kirundi
- Un test de compréhension/rédaction, en Français facile
- Un test de compréhension/rédaction, en Français scientifique
- Un test de Calcul/Sciences/Agriculture, en Kirundi
- Un test de Calcul/Sciences/Agriculture, en Français

En voici quelques résultats :

Tableau 1, : Performance des élèves dans les différents tests

<u>T e s t</u>	<u>M o y e n n e (1)</u>
1. Compréhension de texte (15 items)	
en Kirundi	8.05
en Français simple	6.53
en Français scientifique	6.04
2. Rédaction (10 points au maximum)	
2.1. qualité générale	
en français	2.27
en kirundi	4.11
2.2. cohérence de la narration	
en français	1.96
en kirundi	3.06
2.3. utilisation de la langue	
français	2.14
kirundi	4.01
3. Mathématiques (19 items)	
en français	8.65
en Kirundi	8.15
4. Sciences/agriculture (19 items)	
en français	7.16
en kirundi	9.31

(1) Le nombre d'items réussis par les sujets.

94

Tableau 2 : Taux moyens de réussite par test

T e s t s	Moyenne générale	Moyenne pour écoles centrales	Moyenne pour écoles succ
Test A : français scientifique (15 items)	6,033	6,14	5,85
Test B : sciences (19 items)	9,2	9,4	9,07
(en kirundi) calcul (19 items)	7,8	8,34	6,94
Test C : Kirundi (15 items)	8,037	8,13	7,88
Test C : Sciences (19 items)	7,122	7,04	7,26
(en français) Calcul (19 items)	8,373	8,64	7,94
Test E : Français simplifié (15 items)	6,53	6,5	6,58

Les hypothèses permettant d'expliquer ce constat sont de plusieurs ordres.

1. Les contenus des programmes scolaires eux-mêmes semblent d'un niveau qui va bien au-delà de ce que l'on peut enseigner et de ce que l'on attend de l'élève : cet aspect n'a pas été explicitement analysé dans ce rapport, qui mentionne cependant que l'étendue, le contenu et le niveau de difficultés des items du concours national ainsi que des tests utilisés dans l'étude en cours sont comparables au Kenya Certificate of Primary Education Examination donné après la 8e année aux élèves qui reçoivent 2 heures d'enseignement de plus chaque jour
2. L'effet de la politique de Kirundisation

Les études montrent que les élèves ne peuvent ni atteindre une compétence suffisante en français ni tirer un profit maximum de l'apprentissage dans leur langue maternelle.

.../...

L'amélioration des performances des enseignants est une des conditions pour augmenter le niveau des élèves. Les sessions de recyclages mettent traditionnellement l'accent sur l'amélioration de la connaissance du maître uniquement dans les matières à enseigner ou sur l'apprentissage des méthodes efficaces d'enseignement. Mais une bonne formation ne devrait pas viser uniquement la compréhension des fichiers et la méthodologie à suivre. Les maîtres devraient apprendre à déceler pourquoi les élèves commettent des erreurs pour pouvoir améliorer leur performance. Cet aspect de la formation manque dans les recyclages organisés jusqu'à maintenant.

CONCLUSION.

La réduction des matières à apprendre, l'équilibre entre les langues d'enseignement en présence, l'intégration de l'enseignement pratique et scientifique, la fusion des groupes d'élèves du matin et de l'après-midi ou le regroupement des classes, la façon de recycler les enseignants, sont des stratégies nécessaires pour que le niveau de performance soit celui que l'on attend de l'élève qui termine l'école primaire.

MAIS SONT-ELLES SUFFISANTES ? La question reste ouverte.

3. CONTROLE DU TAUX DE REDOUBLEMENT

1. Situation actuelle

Les statistiques du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire font apparaître, pour l'année scolaire 88-89, des taux de redoublement suffisamment préoccupants à tous les niveaux de l'enseignement primaire.

Les mêmes statistiques montrent que le ratio global de redoublement de toute l'école primaire est de 25,7%. Ce ratio n'est qu'une moyenne et comme telle,

elle amenuise les aspérités que font découvrir les investigations approfondies.

Parfois, dans un canton, on enregistre un nombre de redoublants plus nombreux que les nouveaux, surtout en classe de 6ème année.

Ratio (redoublants sur effectifs) le plus élevé
par canton en classe de sixième 88/89

Canton	Ratio
Karuzi	56,9
Bujumbura B	55,8
Bujumbura A	55,6
Bubanza	54,2
Gihanga	54,2
Ruyigi	52,9
Mugera	52,3
Ngozi	51,6

Taux de redoublement global 88/89

1ère	:	18,7
2ème	:	17,5
3ème	:	19,06
4ème	:	24,05
5ème	:	37,8
6ème	:	51,4
Total	:	25,7 %

Cette situation n'est pas généralisée mais la situation dans les autres cantons n'est guère brillante comme le montre le tableau ci-dessous.

.../...

Ratio (redoublants/effectifs) le plus bas par canton en sixième (ext

Canton	Ratio
Nyabitare	30,5
Mwisale	36,9
Gihogazi	37,7
Mugamba	37,8
Musema	38,9
Makamba	40,3

La situation est aussi préoccupante.

Aucun degré n'est épargné même si ce ratio a tendance à augmenter avec le degré. En guise d'illustration, voici présenté ci-dessous un extrait des statistiques 88-89.

Ratio (redoublants/Effectifs) par degré de quelques cantons

Canton	1er degré	2e degré	3e degré
Bururi	26,5	31,1	41,8
Matana	28,5	32,8	46,6
Mugamba	30,8	31	37

Ce tableau fait ressortir une nette progression du ratio de redoublement par degré.

Ratio (redoublants/Effectifs) le plus bas et le plus élevé
par année d'études (88/89)

Classes	Ratio le plus bas	Ratio le plus élevé
1ère	14	34
2ème	6,85	23,3
3ème	6	29
4ème	12	35
5ème	26	48
6ème	30,5	56,9

Le ration moyen de redoublement par année, tous les cantons scolaires confondus, va de 14,5 à 46,6 %. Il est à noter que le ratio de redoublement est plus élevé en sixième année. Ailleurs, il dépasse presque toujours les 10 % souhaités par les autorités lors de l'introduction de la double vacation et de la promotion collective.

On enregistre parfois des redoublements multiples pour un même élève avant d'atteindre la fin du cycle primaire.

2. TENTATIVES D'EXPLICATION.

a) Double vacation.

L'introduction de cette nouvelle gestion du temps scolaire a sensiblement diminué le nombre d'heures d'enseignement (au moins de 7h30' par semaine). Par contre, le programme n'a pas subi la même réduction. Il est donc exigé du maître de terminer le même programme pendant une période emputée d'au moins 1/3 de sa durée. D'où parfois le programme n'est pas entièrement parcouru. Mais tous les élèves doivent avancer de classes comme l'exige la promotion collective. Parmi eux, on trouve ceux qui n'ont pas achevé le programme et ceux qui n'ont pas maîtrisé la matière parcourue.

b) Volonté des parents

Les parents tiennent à ce que leurs enfants accèdent à l'enseignement secondaire. Aussi, n'hésitent-ils pas à faire redoubler voir tripler leurs enfants. Pour ce faire, parfois ils recourent à des subterfuges du genre : changement d'identité, de date de naissance, recul en 5e année.

c) Manque de contrôle rigoureux.

Les instructions régissant les redoublements ne sont pas respectées et il n'est pas prévu des sanctions pour ceux qui ne les suivent pas.

d) La pression des parents.

Ceux-ci s'éveillent de plus en plus aux bienfaits de l'instruction. De plus, l'école tendant à devenir de plus en plus communautaire c'ad gérée par la communauté, il devient difficile de ne pas satisfaire la volonté de la communauté.

2. SOLUTIONS ENVISAGEABLES

a) Enseignants.

- Motiver davantage les enseignants pour les inciter à plus individualiser;
- Pourvoir chaque école d'un nombre suffisant de suppléants qui remplaceraient les titulaires en cas d'absence (p. ex. les finalistes des Lycées enseigneraient pendant un an. Mais :
 - . sans formation spéciale
 - . problème financier
 - . leur motivation intrinsèque
- Former un nombre suffisant d'enseignants;
- Relever leur niveau de formation : * Lycées pédagogiques
* Recyclages et stages organisés
- Perfectionnement sanctionné par un certificat reconnu pour les enseignants les moins qualifiés;
- Instauration d'un système de récompense positive dans les textes et dans la pratique (ex. médaille, citation dans la presse ...)

b) Elèves

- Attribution d'un numéro national d'identification à chaque élève qui sera tenu de le garder durant toute la vie scolaire (informatisation du Ministère)

c) Ecole

- Création d'une autre filière après la 6ème primaire (CFP à revaloriser)
- Fixation du nombre de redoublements par cycle
- Imposer un contrôle plus rigoureux
- Fixation d'un pourcentage minimal donnant droit au redoublement
- Augmentation de la capacité d'accueil au secondaire.

En conclusion, voici le canevas-question susceptible de servir de fil conducteur aux discussions. Certaines parties sont sous formes de questions; d'autres sous formes d'énoncés.

I. En classe de sixième.

- Est-il nécessaire de prévoir deux évaluations d'envergure nationale ?
 - L'une de celles-ci remplacerait l'examen du 3e trimestre dont l'efficacité est sujette à caution. En même temps, il servirait de base pour l'octroi du certificat d'études primaires complètes et d'évaluation sommative informant les autorités sur la valeur de l'enseignement dispensé. Toutes les branches seraient concernées.
 - L'autre épreuve serait le concours national qui servirait à sélectionner les meilleurs élèves pour le secondaire.

A cet examen seraient apportées les modifications concernant:

- a) le contenu: - introduction des compositions écrits
- introduction des branches comme le TPA, TPEP.
- b) la langue de passation: une partie des items de toutes les branches seraient véhiculée par le kirundi et une autre par le français.
- c) la pondération: changer la pondération actuelle afin de modérer les effets des branches principales.

Français	: 80	}	160 = 80%
Calcul	: 80		
E.M.	: 20	}	40 = 20%
Kirundi	: 20		
- d) le choix: Associer plus étroitement les maîtres à la confection et à la correction.
- e) Sélection des élèves: Pour une sélection plus fine, sélectionner les meilleurs non sur base des notes brutes mais sur base des notes T.

10 élèves d'une même classe ont obtenu les notes suivantes à 3 interrogations de Français. Arithmétique et Histoire. Les maxima étaient respectivement de 60, 80 et 30 points. A quel élève doit-on accorder le premier prix ? Et le prix de consolation ?

Au vu des notes brutes, le prix d'excellence serait décerné à l'élève n° 1; celui de consolation à l'élève n° 10.

Transformons les notes brutes en notes Z.

<u>ARITHMÉTIQUE:</u>	<u>FRANÇAIS:</u>	<u>HISTOIRE:</u>
1) $\frac{52 - 40,1}{9,5} = + 1,26$ $ = + 1,3$	$\frac{75 - 52}{17,9} = + 1,28$ $ = + 1,3$	$\frac{20 - 17,9}{6} = + 0,35$ $ = + 0,4$
2) $\frac{30 - 40,1}{9,5} = 1,1$	$\frac{70 - 52}{17,9} = 1$	$\frac{22 - 17,9}{6} = + 0,7$
3) $\frac{45 - 40,1}{0,95} = 0,5$	$\frac{90 - 52}{17,9} = 0,1$	$\frac{15 - 17,9}{6} = 0,5$
4) $\frac{24 - 40,1}{9,5} = 1,7$	$\frac{55 - 52}{17,9} = + 0,2$	$\frac{10 - 17,8}{6} = 1,3$
5) $\frac{50 - 40,1}{9,5} = + 1$	$\frac{52 - 52}{17,9} = 0$	$\frac{15 - 17,9}{6} = - 1,5$
6) $\frac{48 - 40,1}{9,5} = + 0,8$	$\frac{65 - 52}{17,9} = + 0,7$	$\frac{28 - 17,9}{6} = + 1,7$
7) $\frac{45 - 40,1}{9,5} = + 0,5$	$\frac{60 - 52}{17,9} = + 0,4$	$\frac{22 - 17,9}{6} = + 0,7$
8) $\frac{30 - 40,1}{9,5} = - 1,1$	$\frac{53 - 52}{17,9} = + 0,1$	$\frac{23 - 17,9}{6} = + 0,9$
9) $\frac{32 - 40,1}{9,5} = - 0,9$	$\frac{15 - 52}{17,9} = - 2,1$	$\frac{17 - 17,9}{6} = - 0,2$
10) $\frac{45 - 40,1}{9,5} = + 0,5$	$\frac{25 - 52}{17,9} = - 1,5$	$\frac{7 - 17,9}{6} = 1,8$

Nous pouvons déjà comparer ces notes Z, mais pour rendre cette comparaison plus facile, il faut poser les deux hypothèses: les moyennes des trois distributions valent 50 et les écarts-types valent 10. Les notes s'écrivent alors:

ARITHMÉTIQUE	FRANÇAIS	HISTOIRE
1) $1,3 \times 10 + 50 = 63$	$1,3 \times 10 + 50 = 63$	$0,4 \times 10 + 50 = 54$
2) $- 1,1 \times 10 + 50 = 39$	$1 \times 10 + 50 = 60$	$0,7 \times 10 + 50 = 57$
3) $0,5 \times 10 + 50 = 55$	$- 0,1 \times 10 + 50 = 49$	$- 0,5 \times 10 + 50 = 45$
4) $- 1,7 \times 10 + 50 = 33$	$0,2 \times 10 + 50 = 52$	$- 1,3 \times 10 + 50 = 37$
5) $+ 1 \times 10 + 50 = 60$	$0 \times 10 + 50 = 50$	$- 0,5 \times 10 + 50 = 45$
6) $+ 0,8 \times 10 + 50 = 58$	$0,7 \times 10 + 50 = 57$	$+ 1,7 \times 10 + 50 = 67$
7) $+ 0,5 \times 10 + 50 = 55$	$0,4 \times 10 + 50 = 54$	$0,7 \times 10 + 50 = 57$
8) $- 1,1 \times 10 + 50 = 39$	$+ 0,1 \times 10 + 50 = 51$	$0,9 \times 10 + 50 = 59$
9) $- 0,9 \times 10 + 50 = 41$	$- 2,1 \times 10 + 50 = 29$	$- 0,2 \times 10 + 50 = 48$
10) $+ 0,5 \times 10 + 50 = 55$	$- 1,5 \times 10 + 50 = 35$	$- 1,8 \times 10 + 50 = 32$

NOTES T.

	Arithmétique	Français	Histoire	Total	Classement
1):	63	63	54	180	2
2):	39	60	57	156	4
3):	55	49	45	149	6
4):	33	52	37	122	8
5):	60	50	45	155	5
* 6):	58	57	67	182	1
7):	55	54	57	166	3
8):	39	51	59	149	7
* 9):	41	29	48	118	10
10):	55	35	32	122	9

Au vu des notes T, le meilleur élève est plutôt le n° 6 !! le prix de consolation irait au n° 9 !!.

2) Dans les autres classes.

a) choix des questions:

- Faire composer les évaluations par des groupes d'enseignants de classes parallèles.

b) Correction.

- Déterminer les critères d'exactitude.
- Faire des remarques relatives aux réponses fausses dans le sens de l'amélioration voulue.
- Disposer d'une fiche par élève pour le suivi des remarques faites.
- Q.C.M.: - diminuer la part du hasard.

Ex.: proposer plus d'items que de points à attribuer

p-ex: 25 items pour 20 points et soustraire 5 points du total réalisé.

Un élève ayant obtenu 18/25 aurait la note 13/20.

c) Calcul de la moyenne trimestrielle:

Prendre en compte la progression ou la régression de l'élève.

° Ex: progression : 4 10 16

Moyenne classique $\frac{4 + 10 + 16}{3}$

Moyenne = 10.

Pour tenir de la progression réalisée, le maître pour appliquer la mode de calcul suivant:

Ecart entre la 1ère et la 2e note: 4 et 10 = + 6
2e note 3e note: 10 et 16 + 6

Somme des écarts: 12

1/4 de la somme : $\frac{12}{4} = 3$

Note finale : 10 + 3 = 13 au lieu de 10

° Exemple régression: 16 10 4

Ecart 16 - 10 = - 6

Ecart 16 - 10 = - 6

10 - 4 = - 6

Somme: (- 6) + (-6) = - 12

1/4 de cette somme : $\frac{-12}{4} = - 3$

Note finale: 10 - 3 = + 7 au lieu de 10.

104

3) Implications des bas résultats:

- La kirundisation a fait que les élèves n'atteignent pas une compétence suffisante en français tout comme ils ne tirent pas un profit maximum de leur apprentissage en langue maternelle.
- Il existe un effet nocif de la langue d'enseignement sur les performances.

Solutions proposées pour améliorer les performances:

- Réduction des matières à apprendre
- Déterminer les matières qui seront enseignées en français et celles qui le seront en kirundi
- intégration de l'enseignement pratique (TPA-IPAF) et scientifique (S.M.)
- fusionner les groupes A et B c.u.d. en fait revenir à la simple vacation avec les effectifs des deux groupes.
- modification de l'esprit des recyclages et les animations pédagogiques.

4) Contrôle des redoublements:

- De la réussite de ce contrôle.
- Moyens envisagés:

- octroyer un numéro permanent d'identification à chaque élève.
- déterminer un pourcentage minimal donnant droit au redoublement
- fixation du nombre de redoublements autorisés par degré et par élève
- création et valorisation des filiales de formation autre que celles de l'enseignement classique
- création de nouvelles places au secondaire.

K. Thème 2: Le management de l'école (second reaction paper)

THEME 2 : LE MANAGEMENT DE L'ECOLE

1. ASSURER UNE MEILLEURE COUVERTURE DU PROGRAMME SCOLAIRE

1.1. Les obstacles à l'efficacité interne de l'enseignement primaire

1.1.1. L'organisation de l'année scolaire

L'année scolaire est divisée en trimestres ponctués par des vacances. Le calendrier scolaire officiel prévoit deux semaines de révision et d'organisation des examens par trimestre. En principe, l'année scolaire compte 30 semaines effectives de cours qui servent de base pour la conception des programmes. Pour ce qui est de la classe de 6ème primaire, le 3ème trimestre est réduit à un mois de cours, compte tenu de la date du Concours National. Les enseignants de ces classes répartissent la matière de façon à terminer le programme vers fin avril - début mai pour pouvoir consacrer le reste du temps à la révision générale avant le Concours National.

1.1.2. Avec la double vacation, la journée scolaire est trop courte pour permettre aux enseignants de couvrir la connaissance et les capacités indiquées dans le programme scolaire et exigées pour la réussite lors du Concours National. En effet, le volume - horaire par discipline a été modifié comme suit ⁽¹⁾.

¹

Ministère de l'Education Nationale, Horaires, Programmes, Directives Méthodologiques pour les classes primaires de l'Ecole Communautaire renouée, BER, 1979, p. 13 - 26.

Années	1		2		3		4		5		6	
	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N
Rel./Mor	2	1	2	30	2	30	2	30	2	30	2	30
Kirundi	10	7.30	9	8	4.30	4	4	2.30	4	2	3.30	2
Mathém.	5	4.30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Et. Mil.	6	3.30	7	3	3	2.30	4	3.30	5	2.30	5	2.30
T.P.A.	-	-	-	-	2	30	2	30	2	30	2	30
Technol.	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-
T.P.E.F.	-	-	-	-	2	30	1	30	1	30	1	30
Français	-	-	-	-	5.30	5.30	6	6	7.30	7.30	7.30	7.30
Ed. Phys.	2	1	2	1	2	1	2	1	1.30	1	1.30	1
Récréat.	2	1.15	2	1.15	2	1.15	2.15	1.15	2.30	1.15	2.30	1.15
Total	27	18.45	27	18.45	28	20.45	29.15	20.45	31.30	20.45	31.30	20.45

N.B. - A = ancien horaire (1979)

N = nouvel horaire (double vacation).

- Le tableau montre ici le nombre d'heures réservées à chaque discipline.
- On constate que certaines disciplines ont vu leur volume-horaire fortement réduit : T.P.A., T.P.E.F., Kirundi, Etude du Milieu, la technologie a disparu de l'horaire, c'est-à-dire les disciplines orientées vers la ruralisation (un des volets de la réforme de 1973).

L'enquête réalisée par le Projet BRIDGES (C.P.F., août 1989) dans les Ecoles Primaires Rurales (p.16) révèle que les enseignants combinent fréquemment les classes et les groupes:

"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 de classes, surtout ceux de la classe 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

sont réunis ensemble dans une même salle de classe pour que le maître puisse enseigner à tous ses élèves pendant toute la journée ; deux groupes de 6èmes du matin fusionnent pour faire ensemble les Travaux Pratiques Agricoles ou les Travaux Pratiques d'Economie Familiales ; il y a même des écoles qui fusionnent des groupes d'élèves des années d'études différentes pour suivre ensemble les cours considérés moins importants. A ce propos, un enseignant de 6ème de l'école A 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.

- 1.1.3. Il semble que, d'après la même enquête (p. 30), "le programme scolaire et surtout le niveau de performance attendu pour réussir le concours national vont probablement au-delà de ce qu'on attend des élèves dans beaucoup d'autres pays africains et dans beaucoup de pays développés aussi. Par exemple, l'étendue, le contenu et le niveau de difficultés des items du concours national et les tests développés pour les études en cours sont comparables au Kenya National Certificate of Primary Education Examination donné après la 8ème année aux élèves qui reçoivent deux heures d'enseignement de plus chaque jour. Le profil de l'élève, c'est-à-dire le niveau auquel on s'attend à ce que l'élève du primaire atteigne, ainsi que les mécanismes actuellement utilisés pour l'évaluer devraient être à nouveau revus ; on devrait soit réduire le niveau de performance (profil) ou la durée de formation au primaire devrait être augmentée". Une remarque à ce sujet : un colloque national sur les programmes de l'enseignement primaire et secondaire, qui vient de réunir en août 1989, n'a pas apporté beaucoup de modifications quant au fond des programmes du primaire.

Dans le même ordre d'idées, on pourrait se demander si la majorité des enseignants possèdent les compétences nécessaires pour enseigner des matières aussi difficiles.

Maîtrisent-ils les techniques de transmission du savoir ? Maîtrisent-ils la matière à transmettre ? Leur niveau de formation générale leur permet-il de dominer cette matière ?

C'est ainsi que les participants au "Séminaire national de réflexion sur l'évaluation systématique de l'enseignement primaire"(mai 1988, p. 34) se sont demandé s'il ne fallait pas évaluer aussi l'enseignant comme l'élève, les programmes et méthodes d'enseignement, l'institution, la kirundisation et la

ruralisation. Ils suggéraient d'évaluer son savoir (expérience professionnelle, perfectionnement professionnel, maîtrise du contenu des fichiers), son savoir-faire (maîtrise des méthodes) et son savoir-être (motivation, degré d'intégration dans le milieu, conditions de travail).

D'ailleurs, le Colloque National sur les programmes de l'enseignement primaire dont il est question ci-dessus est arrivé à la même conclusion :

"Ayant constaté que certains enseignants ne sont pas en mesure d'enseigner dans tous les degrés parce qu'ils ne maîtrisent pas souvent les contenus des programmes ou qu'ils manquent certains préalables comme la maîtrise de la langue d'enseignement (le français au 3ème degré, etc., le colloque recommande que la formation initiale et continue des enseignants prenne en compte tous les aspects de formation de l'enseignement primaire. Pour cela, il faut également porter à la connaissance de la formation initiale tous les changements intervenus au primaire, à temps". (Actes du Colloque National sur les programmes de l'enseignement primaire, août 1989, p. 53).

1.1.4. Les entraves à l'efficacité interne de l'enseignement primaire sont donc nombreuses :

- la double vacation a triplé les effectifs de l'école primaire en six ans (de 183.641 élèves en 1981-82 à 535.529 élèves en 1987 - 88), mais a fortement réduit le temps consacré aux disciplines orientées vers la ruralisation ;
- le programme scolaire est très chargé, ce qui ne permet pas de faire des pauses pour approfondir la matière ni d'en faciliter l'assimilation par les élèves ;
- le rythme du travail des enseignants (double vacation) est tel qu'il ne leur reste pas beaucoup de temps pour procéder à des évaluations régulières:
 - * la révision de la matière ;
 - * l'administration des devoirs, des interrogations et des tests ;
 - * la correction de ces travaux ;
 - * le préparation des leçons est insuffisante ;
 - * les compétences des enseignants ont besoin d'être améliorées. Le Ministère de l'Education Nationale avait relevé les mêmes lacunes puisqu'on peut lire

dans le document concernant sa politique sectorielle :

"Les effectifs scolaires ont plus que doublé avec l'introduction de la double vacation des locaux et des maîtres (1982-83 : 260.253 élèves contre 535.529 élèves en 1987 -88), au détriment de la qualité. En effet, les enseignants qui pratiquent la double vacation se plaignent de la fatigue, des longues distances qu'ils parcourent et du manque de logement près des écoles. La double vacation ne laisse pas le temps nécessaire aux enseignants pour préparer les leçons, évaluer les connaissances des élèves par des devoirs et des interrogations, corriger ces derniers, rattraper les retards dans l'avancement des programmes, relever le niveau des élèves, consulter les fichiers. La promotion collective privilégie encore une fois la quantité au détriment de la qualité à tel point qu'on parle souvent "d'alphabétisation". (Politique sectorielle du Ministère de l'Education Nationale, p. 9).

1.2. Les solutions envisagées

1.2.1. La fusion des groupes ou des classes dont il est question plus haut est une heureuse initiative dans la mesure où elle permet de dégager un peu de temps pour le travail en profondeur (ex. exercices d'application, préparation de leçons, correction de devoirs) et accélérer l'avancement du programme :

"Le fait de fusionner les groupes du matin et de l'après-midi ou les classes reste cependant une nécessité pratique pour permettre aux enseignants de couvrir le programme pour les matières principales ;
" Fusionner les classes pour l'enseignement des travaux pratiques agricoles ou des travaux pratiques d'économie familiale permet à l'enseignant de passer plus de temps à préparer les leçons ou à corriger les devoirs.

" Tandis que fusionner les groupes du matin et de l'après-midi augmente le nombre de périodes d'instructions reçues par les élèves en calcul et en d'autres matières principales qui reviennent au concours national..." (Enquête, p. 21).

Cependant, cette façon d'organiser la classe ne manque pas de poser des problèmes pédagogiques :

- Comment peut-on tenir un groupe-classe de plus de 100 élèves ?

- Dans ces conditions pourra-t-on parler de communication pédagogique ?
- Est-ce que nos écoles disposent de salles pouvant contenir de pareils groupes-classes ?
- Pourrait-on le faire pour les petites classes ?
- Pourrait-on le faire pour l'enseignement des langues (langage, lecture, écriture) qui exige que les enseignants aident les élèves individuellement ?
- Pourrait-on organiser efficacement des groupes de travail pour les matières pratiques (T.P.A., TPEF)? Il va sans dire que ce faisant, "les directeurs des écoles et les enseignants ne sont pas en conformité avec la politique du Ministère qui a réduit la journée scolaire d'environ 3 heures (par élève) afin d'augmenter les effectifs par le système de la double vacation". Il y aurait lieu de se demander si pareille initiative ne va pas à l'encontre des textes réglementaires, même si dans le rapport d'enquête on encourage de mettre ensemble les groupes d'élèves là où on le fait et de demander à le faire là où on ne le fait pas (p. 35).

1.2.2. Le rapport provisoire d'enquête du Projet BRIDGES souligne à plusieurs reprises la nécessité d'intégrer les travaux pratiques (TPA, TPEF) aux sciences (Etude du Milieu) pour améliorer les connaissances en agriculture, en hygiène (santé, nutrition) et en techniques culturelles (p. 25, 35, 44). Rappelons que "les participants au colloque recommandent d'intégrer les TPA et les TPEF en Etude du milieu pour d'une part résoudre les problèmes d'horaire, pour respecter d'autre par l'approche interdisciplinaire et enfin pour éviter les reprises inutiles et les désordres constatés dans les fichiers d'étude du milieu, des TPA, des TPEF" (actes du colloque, p. 42).

1.2.3. Pour concilier la ruralisation et la double vacation, une étude a été faite au Ministère de l'Education Nationale sur l'utilisation des demi-journées libres pour les activités de développement, d'animation rurale et sportive. Il avait été proposé d'affecter à chaque école un maître supplémentaire, spécialisé pour ce genre d'activités. Il fallait alors former 1.500 maîtres pratiques à raison de 300 maîtres par an dans des centres de formation à l'instar de celui de Kamenge (Département de l'Education Parascolaire), le B.E.R. devant fournir le personnel d'encadrement et les

candidats étant recrutés parmi ceux qui terminent sans succès le collège. L'UNICEF était prêt à financer cette formation de 9 mois à raison de 50.000.000 FBU. Mais il s'avéra vite qu'un corps de 1.500 enseignants dans le système de la Fonction Publique allait gonfler sérieusement le budget de l'enseignement primaire qui est déjà très élevé (Politique sectorielle du Ministère de l'Education Nationale, juin 1988, p. 20 - 21).

1.2.4. L'enquête du Projet BRIDGES a abouti à la conclusion que la fusion des groupes d'élèves ou la combinaison des classes pour apprendre ensemble certains leçons ne donnera pas de résultats satisfaisants aussi longtemps que les matières à apprendre ne seront pas réduites (p. 20). Nous venons de voir au 1.1.3. que cette solution n'est pas envisagée dans l'immédiat puisque le colloque national sur les programmes de l'enseignement primaire et secondaire qui "devait proposer à l'autorité compétente des programmes de formation pour adoption" n'a pas fait des suggestions dans ce sens.

1.2.5. Cependant, le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire pourrait voir dans quelle mesure le nombre de jours de classe pourrait être augmenté, par exemple:

- Commencer l'année scolaire plutôt que d'habitude, disons au plus tard le 1er septembre ;
- Terminer l'année scolaire plus tard que d'habitude, par exemple autour du 15 juillet.

Dans les deux cas, il s'agit de l'allongement de l'année scolaire ou de la réduction des vacances.

1.2.6. La solution peut être trouvée dans la formation continue des enseignants. Dans le cadre du 4^e Projet d'Education (Burundi - Banque Mondiale - UNICEF) de 1988 à 1992, le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire organise actuellement beaucoup de sessions de formation pour les enseignants du primaire et du secondaire. Concernant l'enseignement primaire:

- Les inspecteurs provinciaux et cantonaux doivent participer à deux stages de longue durée (40 jours x 2) ;
- Les directeurs d'écoles primaires (400) viennent de participer à deux sessions de 20 jours x 2.
- Quelque 4.500 à 5.000 maîtres vont être recyclés au cours des stages de longue durée (55 jours) dans les 15 Centres Régionaux de Pédagogies et de Documentation (C.R.P.D.) à mettre en place à raison

d'un CRPD par province, de préférence dans un Lycée Pédagogique. Ces centres sont équipés grâce au même projet.

Ces efforts déployés dans le cadre de l'amélioration de l'efficacité interne de l'enseignement primaire s'inscrivent dans le cadre des actions entreprises par le Bureau d'Education Rurale (BER).

Depuis sa création en 1973, ce Bureau s'est attelé à la conception des programmes, des méthodes, des manuels scolaires et du matériel didactique qu'il a fallu diffuser et expliquer aux maîtres et à leurs encadreurs (inspecteurs et directeurs) par :

- l'organisation des recyclages et des sessions de formation ;
- les tournées de suivi pédagogique dans les écoles primaires ;
- les stages de perfectionnement et de formation pour directeurs et inspecteurs d'enseignement primaire;
- la diffusion de documents pédagogiques (fichiers , documents d'appui) ;
- les journées pédagogiques mensuelles ;
- l'animation pédagogique trimestrielle ;
- les stages à l'étranger notamment pour les membres du BER et les inspecteurs d'enseignement primaire;

Ces actions d'encadrement sont appuyées par les émissions scolaires. Chaque semaine quatre émissions sont radiodiffusées à l'intention des enseignants le mardi et le vendredi à 14 h 30 (émission de recyclage sur l'enseignement primaire), le jeudi à 20 h 00 pour le grand public, le samedi à 16 h 00 (jeu-concours). Nous ferons remarquer que depuis la double vacation, les émissions de mardi et vendredi ne sont plus suivies par tous les maîtres. Mais à quand les émissions scolaires télévisées ? Dès que les C.R.P.D. auraient démarré, il ne suffirait de les doter chacun d'un téléviseur vidéo, le BER se chargeant de fournir des cassettes de leçons filmés que les enseignants de la province exploiteraient à l'occasion de leurs sessions de formation.

- 1.2.7. La même enquête BRIDGES fait remarquer que la solution peut venir de l'amélioration des recyclages des enseignants :

" L'efficacité interne sera possible par l'amélioration de la formation en cours d'emploi. La formation en cours d'emploi met traditionnellement l'accent sur l'amélioration de la connaissance du maître dans les matières à enseigner ou sur la démonstration de méthodes efficaces de présenter la leçon. Mais le bon enseignement qui mène à des niveaux élevés de performance de la part des élèves comporte plus que la compréhension du fichier et de la méthodologie. Il a à faire avec la compréhension de ce qui est attendu des élèves, pourquoi ils font des erreurs, et comment améliorer leur niveau" (pp. 32 et 45).

Le Bureau d'Education Rurale avait fait le même constat il y a dix ans. En effet, la première décennie du BER a mis l'accent sur la généralisation des programmes : il fallait surtout entraîner les enseignants à l'utilisation de méthodes, techniques et procédés nouveaux et à l'exploitation de nouveaux outils pédagogiques (fichiers, matériel didactique). Aujourd'hui, il est urgent de donner aux enseignants des compléments de connaissances académiques (acquisition de savoirs scientifiques) en relation avec les contenus des programmes pour mieux assimiler et dominer les matières à enseigner. Il s'agit en fait de relever le niveau de culture générale et il serait bon que cette formation soit sanctionnée par un certificat.

- 1.2.8. Une autre solution consiste à améliorer la formation initiale des enseignants dans les Lycées Pédagogiques. La formation dispensée dans les Ecoles de Formation d'Instituteurs (E.F.I.) était orientée vers la maîtrise des programmes et des méthodes de l'enseignement primaire. Dans les lycées pédagogiques, l'élève mènera de front la formation générale (section scientifique B) et la formation professionnelle (psycho-pédagogie et didactique du primaire). Les lycées pédagogiques comportent deux cycles de deux ans d'études chacun. Le passage du premier cycle au second cycle peut être direct ou momentanément arrêté en fonction des besoins en personnel enseignant. A l'issue du premier cycle, les lauréats obtiennent le diplôme d'Instituteur-Adjoint, tandis qu'à la fin du second cycle ils obtiennent le diplôme d'Instituteur et le certificat des humanités soumis à l'homologation. Les instituteurs peuvent aussi être retenus dans l'enseignement primaire selon les besoins avant de poursuivre les études à

l'enseignement supérieur. (Voir le Décret-Loi n° 1/025 du 13 juillet 1989 portant réorganisation de l'Enseignement au Burundi et l'Ordonnance Ministérielle n° 620/168 du 17.7.1989 portant organisation et structures de l'Enseignement Secondaire Pédagogique).

2. AMELIORER LA GESTION DE L'ECOLE ET LA SUPERVISION DES ENSEIGNANTS

2.1. Les obstacles à un meilleur encadrement des écoles

2.1.1. L'encadrement des écoles primaires : les données statistiques de 1988 - 1989.

Les statistiques établies par le Département de l'Enseignement Primaire fournissent les données suivantes :

- Encadreurs : Inspecteurs provinciaux : 15
 Inspecteurs cantonaux : 41
 Directeurs d'écoles : 397
- Nombre d'écoles primaires : 1 299
 Nombre de classes ou de maîtres : 7 497
 dont 6 718 à double vacation et 779 à simple vacation.
- Nombre d'écoles centrales où se trouve la direction : 397

Nombre d'écoles succursales éloignées de leur direction : 902 soit 69,4% du total.

- Nombre d'élèves 565.509
- Moyenne par encadreur :

Inspecteur provincial : 26 directeurs, 87 écoles, 500 classes ;
 Inspecteur cantonal : 10 directeurs, 32 écoles, 183 classes ;
 Directeur d'école : 3 écoles, 19 classes ;
 Maître titulaire de classe : 75 élèves.

Cependant le tableau ci-après montre que 28 directeurs sont chargés d'encadrer de 6 à 9 écoles et de 25 à 47 classes. Dans ces conditions, peuvent-ils encadrer efficacement ? Cette question est liée à celle de moyens de transport dont les Inspecteurs cantonaux et les directeurs ne disposent pas :

"Le nombre élevé des écoles succursales (environ 65%), leur emplacement, la distance entre les écoles

centrales et leurs écoles succursales, tous ces éléments pris ensemble, constituent un sérieux problème de supervision des écoles succursales par les directeurs. On sait déjà que beaucoup de ces directeurs n'ont pas de moyens de transport. Ils n'ont pas d'accès aux véhicules, aux motos et souvent aux vélos. Aussi l'amélioration de l'organisation et gestion des écoles exigerait l'augmentation du nombre des directeurs d'écoles". (Enquête BRIDGES, P. 18 et 33 - 34).

DIRECTIONS SCOLAIRES DE SIX ECOLES ET PLUS (1988-89)

CANTON	DIRECTION SCOLAIRE	NOMBRE D'ECOLES	NOMBRE DE DE CLASSES	ECOLES INCOMPLETES
1. Kabezi	Rutungu	7	33	4
2. Mugamba	Gatwe	6	30	2
3. Rumonge	Mugara	6	29	3
4. Rumonge	Murago	6	34	3
5. Rumonge	Minago	7	37	3
6. Cibitoke	Kaburantwa	6	34	1
7. Cibitoke	Rugendo	7	37	4
8. Gishubi	Nyabiraba	7	47	3
9. Karuzi	Rwizingwe	6	34	4
10. Gihogazi	Gihogazi	6	31	4
11. Nyabikere	Nyabibuye	7	37	3
12. Kayanza	Gasenyi	8	34	6
13. Kirundo	Gasura	7	36	4
14. Kirundo	Vumbi	6	34	3
15. Mukenke	Buganwa	7	35	3
16. Makamba	Kayogoro	7	31	6
17. Mabanda	Nyanza-lac	7	34	5
18. Muyebe	Nyabihanga	6	29	3
19. Muyinga	Bwica	6	28	4
20. Muyinga	Gasorwe	7	36	2
21. Kamaramagambo	Munyinya	6	29	3
22. " "	Cagizo	7	35	4

23. "	"	Ruzo	9	42	6
24.	Musenyi	Gashikanwa	8	45	4
25.	Musenyi	Gisha	6	35	3
26.	Musenyi	Mwika	6	33	3
27.	Ngozi	Rwarangabo	6	41	2
28.	Kayongozi	Kirambi	6	25	3

2.1.2. Par ailleurs, les tâches et les responsabilités d'un Inspecteur et d'un directeur d'écoles sont multiples et variées :

" En effet, si on compare les directions scolaires des autres pays de l'Afrique de l'Est par exemple, le directeur d'écoles primaires du Burundi a beaucoup de responsabilités administratives et pédagogiques". (Enquête BRIDGES, p. 18) ;

"Le directeur a beaucoup de responsabilités qui sont la supervision, les visites de classes, les réunions pédagogiques, les rencontres avec les comités des parents et avec les parents eux-mêmes, la préparation des horaires, le remplacement des maîtres absents, la distribution du matériel scolaire, les recyclages, etc.. Ces responsabilités sont d'autant plus lourdes qu'augmente le nombre de succursales sous sa supervision". (Enquête BRIDGES, p. 34).

Le Département de l'Enseignement Primaire a établi une liste des tâches pédagogiques pour le directeur d'école primaire en plus de celles énumérées ci-dessus :

- préparer et donner des leçons modèles ;
- administrer des tests mensuels et analyser les résultats ;
- contrôler les questions d'examens ;
- étudier l'avancement des programmes dans toutes les classes, etc..

Il existe aussi une liste de tâches administratives :

- contrôler les documents des enseignants et des élèves ;

- voir l'état des locaux, des équipements et des alentours de l'école ;
- contrôler la tenue des enseignants et des élèves ;
- s'assurer de la ponctualité de ceux-ci ;
- tenir des réunions avec les enseignants, les élèves, les parents, etc...
- assurer une bonne gestion du personnel (situation administrative) ;
- faire le rapport mensuel et trimestriel sur les activités réalisées ;

Il doit aussi veiller à la bonne gestion des biens de l'école :

- sur le plan financier : assurer une bonne gestion de l'argent (frais de scolarisation, argent pour l'achat des uniformes scolaires, etc. et tenir les documents financiers ad hoc) ;
- sur le plan matériel : veiller au bon entretien des locaux scolaires et de leurs annexes, veiller au bon entretien du matériel scolaire, etc..

(Les tâches d'un directeur d'école, juin 1986, p.10-13).

Quant aux attributions des Inspecteurs, la Direction Générale de l'Enseignement de Base les a établies comme suit :

- Inspecteur Provincial : coordonner les différents cantons scolaires de sa zone :
 - * Supervision de la situation pédagogique de sa zone ;
 - * Transmission des rapports à la Direction Générale ;
 - * Trait d'union entre le terrain et l'administration centrale ;
 - * Conseiller les Inspecteurs cantonaux dans leurs tâches ;
 - * Rendre compte de la situation globale de sa zone par des essais d'études socio-économiques, pédagogiques et matérielles susceptibles d'encourager ou de freiner l'élan de l'éducation des enfants ;
 - * Maîtrise du mouvement du personnel enseignant de son ressort ;
 - * Rapport sur la situation pédagogique globale et sur les conditions matérielles des écoles ;
 - * Surveiller les travaux de construction ;
 - * Maîtriser les statistiques scolaires et prévoir les problèmes et leurs solutions.

- Inspecteur Cantonal :

- Etre un bon observateur : connaître la politique du Gouvernement, la réglementation en vigueur, les programmes, les profils du maître, le statut de la Fonction Publique ; identifier les problèmes des enseignants,
Etre un bon observateur de l'environnement de l'école, connaître les grandes lignes du Plan Quinquennal.

- Etre un bon administrateur et gestionnaire :

Collecter et transmettre l'information,
Synthétiser les informations collectées,
Tenir un registre du matériel et des fournitures scolaire périodiquement actualisé,
Avoir les compétences en comptabilité pour justifier l'utilisation des crédits (budget ordinaire et extraordinaire) ;
Savoir constater l'état d'un bâtiment scolaire,
Planifier et prendre en considération les ressources humaines de la localité (enquêtes sur la population enfantine, évolution de cette population et extensions scolaires qui en découleraient, mise au point annuelle de la carte scolaire) ;
Réceptionner, bien garder et distribuer le matériel reçu et savoir le faire durer.

- Etre un bon pédagogue :

Formuler les jugements pédagogiques sans précipitation (discerner les qualités et les insuffisances pédagogiques des maîtres, encourager et corriger les maîtres) ;

Etre capable de faire la classe (leçons modèles) ;
Sécuriser les maîtres ;
Evaluer une classe, un maître (remplir un bulletin d'inspection ou une grille d'observation de classe) ;
Donner des renseignements sur les activités pédagogiques.

- Etre un bon animateur de l'école, de classe et dans le milieu (Min. Ed. Nat., l'Inspection scolaire au Burundi, juillet 1989, p. 28-32)

A ces tâches pédagogiques et administratives des Inspecteurs et des Directeurs d'école, il faut

ajouter d'autres activités extra-scolaires telles que les réunions du Parti et des Mouvements intégrés dont ils sont souvent responsables comme secrétaires locaux. Parfois la vie politique connaît des périodes d'intenses activités (ex. l'organisation d'un Festival de la Jeunesse ou des élections). Ils sont alors très sollicités sans tenir compte de leur emploi du temps, notamment la participation aux nombreuses réunions que cela exige. Si du moins ces activités avaient lieu pendant les vacances ou en dehors des jours de classe.

- 2.1.3. Nous venons de voir que l'Inspecteur et le Directeur d'école doivent assumer beaucoup de tâches. Et pourtant, ils devraient faire de l'encadrement des maîtres et des élèves une priorité des priorités car "toutes les études ont confirmé que le directeur de l'école est la clé du succès", que ce soit aux Etats-Unis ou ailleurs.

" Les études du projet BRIDGES dans les pays africains (Rwanda, Kenya) semblent aussi indiquer, en partie du moins, que le Directeur joue un rôle extrêmement important pour l'amélioration du niveau de performance des élèves". (Enquête BRIDGES, p. 18).

On a déjà constaté que le nombre élevé de succursales dépendant de la direction et les longues distances qui les séparent ont une incidence négative sur le niveau d'encadrement de ces succursales, le directeur ne disposant pas de moyens de transport (Enquête BRIDGES, p. 33 - 34).

Le tableau ci-après montre en effet que les écoles sans lauréats au Concours National depuis trois ans sont des succursales.

ECOLES PRIMAIRES SANS LAUREATS AU C.N. DE PUIS 3 ANS

CANTON	DIRECTION SCOLAIRE	NOMBRE D'ECOLES	NOMBRE DE CLASSES	ECOLES SANS LAUREATS
1. Mwisale	Kirombwe	5	26	EP Coya
2. Mwisale	Kirombwe	5	26	EP Mbare
3. Mwisale	Martyazo	3	16	EP Karugamba
4. Cibitoke	Rugendo	7	37	EP Ruziba
5. Mutaho	Carire	3	18	EP Mugina
6. Mutaho	Bugendana	3	16	EP Nyakeru
7. Nyabikere	Nyabibuye	7	37	EP Shombo
8. Nyabikere	Nyabibuye	7	37	EP Rusi
9. Nyabikere	Nyabibuye	7	37	EP Rusamaza
10. Kayanza	Kabuye	4	19	EP Ryirengeye
11. Kirundo	Ntega	2	12	EP Rushubije
12. Mukenke	Butegana	3	24	EP Bugorora
13. Mukenke	Buganwa	7	35	EP Ngoma
14. Muyebe	Burarana	5	27	EP Gisirtye
15. Muyinga	Muyinga 2	5	27	EP Munagano
16. Ngozi	Rwarangabo	6	41	EP Rwabiro
17. Ngozi	Kavumu	4	22	EP Nyaruntana
18. Kayero	Gakungu	2	12	EP Nyabakora

2.1.4. Etant donné que l'Inspecteur et le Directeur sont sollicités par de nombreuses activités, ils peuvent être victimes des sources du travail inefficent du responsable telles qu'elles sont décrites ci-dessous

sur la base des enquêtes menées aux Etats-Unis (1926 et 1971), aux Pays-Bas (1957), en Union Soviétique (1964), en Pologne (entre 1960 et 1970) et en Suède (1951).

Dans le tableau qui nous est proposé, nous retiendrons surtout le "manque de planning", le "travail trop dispersé" et le "réunionisme".

On nous propose aussi un "modèle idéal de temps du travail du responsable" qui fournit un cadre d'organisation permettant à ce dernier d'être efficient (1).

5. Les sources du travail inefficent du responsable

Selon les enquêtes présentées ci-dessus on peut indiquer cinq symptômes d'inefficience de base du travail des dirigeants : le style de direction trop centralisé, le manque de planning, trop d'actions, trop d'activités opérationnelles et le réunionisme.

Leurs sources ont un caractère extérieur, subjectif, intérieur et enfin culturel. L'analyse présentée dans le tableau ci-dessous explique toutes ces sources.

Pour améliorer le travail du dirigeant, il faudrait trouver des remèdes pour éliminer ou diminuer les phénomènes qui engendrent le travail inefficent.

En général on peut les définir comme les changements organisationnels et le perfectionnement des responsables. C'est encore une preuve que le processus de perfectionnement permanent des hauts responsables est inévitable et nécessaire.

¹ Witold KIEZUN, Fonctions de Direction-Travail du dirigeant (exercices), Volume 1, C.P.F., 1984, p. 20 - 23.

LES CAUSES DU TRAVAIL INEFFICIENT DU RESPONSABLE

LES SYMPTOMES D'INEFFICIENCE	SOURCES D'INEFFICIENCE		
	EXTERIEURES	INTERIEURES SUBJECTIVES	INTERIEURES CULTURELLES
Style de direction trop centralisée	<p>Structure organisationnelle trop rigide</p> <p>Manque d'équilibre parmi :compétences, devoirs et responsabilités.</p> <p>Manque de définition des responsabilités</p> <p>Niveau de qualification bas des subordonnés.</p>	<p>Formation insuffisante. Méfiance.</p> <p>Sousestimation des subordonnés</p> <p>Impression d'être menacé</p>	<p>Tendance à manifester son niveau professionnel. Modèle du dirigeant "actif"</p>
Manque de planning	<p>Manque de planning dans les unités supérieures.</p> <p>Manque de planning chez les subordonnés</p>	<p>Manque d'aptitude de planning.</p>	<p>Manque d'imagination Manque de sens de planning.</p>
Travail trop dispersé (trop d'actions)	<p>Les devoirs des dirigeants trop exactement déterminés. Trop de centres de gestion.</p>	<p>Manque d'aptitude à séparer les problèmes importants de moins importants.</p>	<p>Tendance au commandement.</p>

Trop de concentration sur l'activité opérationnelle	Trop de changements de structures et de procédure.	Surestimation des résultats immédiats.	Méfiance au raisonnement prospectif
"Réunionisme"	Inefficiences de système informationnel.	Manque d'aptitude organisationnelle.	Démocratie mal comprise. Tendance au bavardage.

6 . Le modèle idéal de temps du travail du responsable

Selon les enquêtes faites dans plusieurs pays on peut distinguer dix facteurs du travail du responsable et présenter l'état moyen.

MODELE IDEAL DE BILAN DE TEMPS DU DIRIGEANT

N°	FACTEURS DU TRAVAIL	REALITE MONDIALE	MODELE
1.	Temps de travail effectif	9 - 14 h	8 - 9 h
2.	Nombre d'actions	40 - 60	10 - 15
3.	Réunions (% de temps effectif)	40 - 60	10 - 20
4.	Travail de conception (%)	5 - 15	60
5.	Pourcentage de travail planifié	20 - 50	70
6.	Auto-perfectionnement (%)	2 - 4	20
7.	Travail socio-politique (%)	0 - 20	20
8.	Etendue de centralisation (pourcentage de décisions centralisées)	50	D'accord commission d'affectation
9.	Contacts avec les subordonnés sur les postes de travail (%)	12	15
10.	Contrôle (%)	40	10 - 15

Le temps de travail du dirigeant doit être diminué jusqu'à 8 à 9 heures par jour. Le responsable efficient doit organiser toute son activité dans le cadre de ce temps. Cela lui permet de conserver son aptitude intellectuelle pendant la longue période de travail.

Il doit absolument diminuer le nombre d'actions. La situation où le temps de travail du dirigeant est dispersé ne donne pas la possibilité d'un travail exact. Le dirigeant doit aussi augmenter le temps consacré pour le travail de conception, la préparation de décisions stratégiques, la prévision, la programmation. Ce sont là en effet, les principales composantes de l'activité de base du dirigeant.

Dans le modèle type on propose le travail planifié du responsable. 70% du temps de travail peut être planifié comme nous l'avons déjà montré ci-dessus. L'auto-perfectionnement permanent est aussi nécessaire pour le dirigeant et le travail socio-politique (les relations avec le Parti, les

syndicats, les associations) ne peut pas être éliminé du champ d'intervention du dirigeant.

On propose ici l'activité relativement bien développée (20% de temps de travail), mais également la diminution de centralisation selon la commission d'affectation suffisamment réaliste. On pense aussi que le dirigeant doit visiter ses subordonnés à leur poste de travail (15% du temps consacré pour les contacts avec les subordonnés).

On présente enfin l'idée de diminuer le temps consacré au contrôle. Le dirigeant doit contrôler premièrement les résultats de l'activité, alors que la logistique doit être contrôlée par des dirigeants de niveau intermédiaire spécialisées. Ce système peut être également efficient tout en exigeant moins de temps du dirigeant.

En général on peut dire que le modèle type change la structure de temps du dirigeant en créant le poste d'un responsable rationnellement organisé. Naturellement, c'est le type idéal c'est-à-dire le but qu'il faut essayer d'atteindre, mais qu'il est très difficile d'atteindre à 100%".

Au Burundi, on a mené une enquête sur l'organisation du travail des dirigeants. On s'est adressé aux personnalités suivantes ⁽¹⁾:

- Secteur Public : Secrétaire Généraux (2)
Directeurs de Cabinet (4)
Directeurs Généraux (14)
Directeurs (10)
- Secteur parapublic : Directeurs Généraux Adjoints (3)
Directeurs Généraux (6)
P.D.G. (1)
Directeurs Administratifs (2)
- Secteur territorial : Gouverneurs de Province (8)

On a constaté les faits suivants :

- (1) Absence de planning réaliste et réalisable ;
- (2) Absence de priorité ou mauvaise définition des buts et des objectifs, d'où excès d'engagements ;
- (3) Sous-estimation des actions ;
- (4) Manque d'ordre sur le bureau du dirigeant ;
- (5) Trop de visiteurs ;
- (6) Appels téléphoniques : c'est le fléau de l'administration ;
- (7) Manque de délégation de certains pouvoirs ;
- (8) Peu d'activités de conception sur lesquelles les responsables n'insistent pas beaucoup.

¹ Witold KIEZUN, op. cit., p. 26 - 50 (article de Charles KARIKURUBU)

Notons que ces facteurs peuvent se retrouver chez l'Inspecteur et le Directeur d'école et agir négativement sur l'efficience de son travail.

2.2. Les solutions envisagées

- 2.2.1. Face à la situation difficile que vivent l'Inspecteur et le Directeur d'école, le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire a déjà pris un certain nombre de mesures susceptibles d'améliorer l'encadrement pédagogiques et administratif des écoles ;

En février 1988, de 8 Inspections régionales on est passé à 15 Inspections provinciales confiées à des Licenciés en Sciences de l'Education. Un moyen de transport leur a été fourni grâce au 4ème Projet Education.

- Le nombre de Inspections cantonales a été porté de 31 à 42.
- Au niveau de l'Inspection Générale de l'Enseignement, il a été nommé un Inspecteur Principal de l'Enseignement Primaire qui sera l'interlocuteur privilégié avec l'administration centrale en matière de l'enseignement primaire (Politique sectorielle du Ministère de l'Education Nationale, p. 23 et Décret n° 100/155 du 3 août 1989 portant nomination de cadres du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire).
- Le nombre de directions scolaires passera de 400 à 500 à la fin du 5è Plan Quinquennal. Bientôt seront érigées 35 nouvelles directions scolaires.

Ainsi seront réduites les distances à parcourir et le directeur pourra visiter fréquemment ses écoles. L'idéal serait d'arriver à 12 classes par directeur.

- La mise en place de 15 centres Régionaux de Pédagogie et de Documentation (CRPD) va aussi permettre un meilleur encadrement des maîtres (voir plus haut 1.2.5.).
- Le Département de l'Enseignement Primaire et la Régie des Productions Pédagogiques (R.P.P.) ont amélioré la distribution des documents pédagogiques dans les écoles.

- 2.2.2. D'autres mesures pour renforcer l'encadrement sont envisagées ou sont à l'étude :

- Multiplier le nombre d'encadreurs en renforçant les attributions des maîtres responsables nommés à chaque école primaire : par exemple permettre au maître responsable de faire une proposition de notation au directeur d'école qui établit le bulletin de notation des enseignants au 1er degré.

En effet, ce maître responsable a déjà dans ses attributions les tâches suivantes : "maîtriser la situation quotidienne de l'école, veiller à la régularité des enseignants et des élèves, contrôler les documents des enseignants et des élèves, faire des rapports au directeur de l'école". (Les tâches d'un directeur d'école, p. 43) ;

- Donner des responsabilités aux meilleurs enseignants:
 - * les nommer comme maîtres responsables surtout dans les succursales ;
 - * en faire des conseillers pédagogiques des directeurs d'écoles ;
 - * les nommer comme directeurs à la tête des écoles, etc...
- Poursuivre le perfectionnement permanent des responsables de l'encadrement pédagogique et administratif des écoles pour améliorer l'efficacité du travail grâce à son organisation plus rationnelle.
- Créer un corps de suppléants : les finalistes des lycées pourraient passer quelque temps dans l'enseignement à condition de les encourager par une rémunération.
- Donner aux directeurs d'écoles des facilités pour acquérir des motocyclettes ou de bicyclettes par des crédits obtenus auprès du Fonds de Solidarité des Travailleurs de l'Enseignement (F S T E) ;
- Donner aux enseignants des facilités pour la construction de leurs maisons grâce aux crédits du même Fonds (F S T E) ;
- Prévoir des logements surtout aux succursales avec la collaboration des autorités communales et de la communauté locale ;
- Faire aimer la carrière enseignante par la revalorisation du métier. C'est au cours des rencontres entre enseignants que ceux-ci devraient réfléchir sur la manière de revaloriser leur métier. Une réflexion sur le statut social des enseignants a abouti aux conclusions suivantes :
 - " L'enseignant d'hier n'était pas le plus riche mais il avait une considération sociale reconnaissable et reconnue. L'enseignant burundais n'est pas le moins bien payé de la Fonction Publique. Mais quand il apparaît dans la collectivité, il ne semble pas être matériellement à l'aise et partant n'attire plus beaucoup de respect. Grâce aux Crédits du Fonds de Solidarité des Travailleurs de l'Enseignement où les enseignants du primaire constituent une grande partie des apports, et grâce à d'autres formes d'épargne que les enseignants peuvent consentir, il n'y a pas de doute que les enseignants puissent arriver :

à se nourrir décentement ;
 à se vêtir convenablement à se loger dans des maisons en matériaux durables ou semi-durables ;
 à rouler à vélo ou à moto selon les préférences et les moyens.

Bref à disposer du minimum matériel qui, ajouté à un comportement qui reflète l'éthique et la déontologie professionnelle de l'enseignant (grâce au code de conduite qu'il aura élaboré lui-même), fera de lui une personne de référence pour la collectivité". Il pourra ainsi être plus motivé pour son travail et il verra son statut social amélioré.

DOCUMENTS :

1. Projet BRIDGES, Enquête dans les écoles primaires rurales (rapport provisoire), CPF, Août 1989 ;
2. Ministère de l'Education Nationale, Politique Sectorielle, juin 1988 ;
3. Ministère de l'Education Nationale, Séminaire National de réflexion sur l'évaluation systématique de l'enseignement primaire, mai 1988 ;
4. Ministère de l'Education Nationale, les tâches d'un directeur d'école, juin 1986 .
5. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Administration scolaire appliquée à l'enseignement de l'école primaire, août 1989 ;
6. Ministère de l'Education Nationale, l'Inspection Scolaire au Burundi, juillet 1985 ;
7. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Actes du Colloque National sur les programmes de l'enseignement primaire, août 1989 ;
8. Witold KIEZUN, Fonctions de direction - Travail du dirigeant, C.P.F., février 1984 ;
9. Ministère de l'Education Nationale, Horaires, Programmes, Directives méthodologiques pour les classes primaires de l'Ecole communautaire renouvelée, BER, 1979 ;
10. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, statistiques scolaires 1988 - 1989, Département de l'Enseignement Primaire.

EQUIPE DE CONCEPTION :

- Président : Jean-Paul CIZA, Directeur Général de l'Education de Base ;
- Vice-Président : Mathias NTAHOTURI, Inspecteur Principal de l'Enseignement Primaire ;
- Membres : Athanase BUKEBUKE, Inspecteur Provincial de Bujumbura,
Vincent RYAMUGEMA, Membre du comité de coordination des Ateliers du B.E.R..

EQUIPE DE REDACTION :

Jean-Paul CIZA
Mathias NTAHOTURI.

Fait à Bujumbura, le 24 octobre 1989.

13/11

L. Thème 3: Situation de la kirundisation et de l'enseignement du français à l'école primaire au Burundi (third reaction paper)

BUREAU D'EDUCATION RURALE
ATELIER DE FRANCAIS
ATELIER DE KIRUNDI
B.P. 2660 BUJUMBURA.-

SITUATION DE LA KIRUNDISATION ET DE L'ENSEIGNEMENT
DU FRANCAIS A L'ECOLE PRIMAIRE AU BURUNDI

NGABIRAME
Philibert

BIRABONEYE
NKANIRA

Novembre 1989

I. SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

SOMMAIRE

INTRODUCTION.

1. La réforme de 1961
2. La réforme de 1973
3. L'année 1989

INTRODUCTION

La maîtrise de la langue française conditionne le succès à l'école primaire. Elle constitue pour le moment le préalable aux apprentissages principaux du 3ème degré (5è et 6è années). Cette maîtrise, acquise progressivement, par approximations successives, contribue à l'organisation de la pensée et offre les possibilités de la réussite socio-professionnelle à l'âge adulte.

Si le Kirundi reste une langue primordiale tant à l'école qu'en dehors de celle-ci pour les apprenants Burundais saisis dans leur dignité et leur différence, la langue française, quant à elle se présente en termes de complémentarité avec le Kirundi pour la formation de la personnalité, pour la formation intellectuelle et morale des enfants. Ceci pour leur permettre de participer activement, une fois adulte, au développement intégral de la nation.

1. La réforme de 1961

C'est à l'approche de l'indépendance que le Burundi entreprit d'introduire de façon systématique le français dès les premières années du primaire et pour tous les enfants.

Le programme de 1961 prévoyait que le premier degré (1ère et 2ème années) devait jouer le rôle important de lien entre l'étude du milieu et l'acquisition des connaissances en français. Très souvent, le maître devait se référer à la langue maternelle pour expliquer aux enfants ce que leur vocabulaire réduit en français ne permettait pas encore de comprendre. Cependant, les premières notions de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture pouvaient se faire en français.

Au 2ème degré (3ème et 4ème années), le français passait nettement au premier plan, mais un cours substantiel du kirundi était organisé. C'est ainsi que des exercices plus systématiques d'élocution, de vocabulaire, de lecture, de grammaire, de phraséologie, de conjugaison et d'orthographe étaient fréquemment organisés.

A l'issue du 2ème degré, l'étude devait être capable de participer à n'importe quelle conversation sur les sujets familiers et de rédiger correctement de petits billets très simples.

Au 3ème degré (5ème et 6ème années), l'enfant apprenait de manière beaucoup plus approfondie la langue française.

2. La réforme de 1973

En 1973, les décideurs burundais se sont rendu compte des limites de la réforme scolaire préconisée en 1961. Ils ont entrepris de créer une école utile à la communauté nationale. La réforme de 1973 opta pour deux principes à savoir la Kirundisation et la Ruralisation.

2.1. L'enseignement du français dans le contexte de cette catégorie.

Le français est enseigné comme langue seconde mais complémentaire du kirundi dans la connaissance du milieu environnant de l'enfant.

Le français donne aux apprenants la capacité de comprendre un message oral ou écrit, de s'exprimer oralement ou par écrit avec aisance dans la langue contemporaine.

L'apprentissage du français rend progressivement l'enfant capable de comprendre le message et les connaissances des autres disciplines sont au long de sa scolarité ...

2.1.1. Objectifs spécifiques annoncés au premier cycle (3ème et 4ème années)

- Compréhension et expression du français parlé
- Acquisition d'automatismes linguistiques
- Acquisition de la prononciation correcte des sons du français
- Acquisition du lexique et des structures élémentaires du français parlé
- Acquisition implicite de notions grammaticales
- Apprentissage de la lecture-écriture
- Développement du sens d'observation à partir des images en situation :
 - être capable de percevoir une ou plusieurs images ;
 - être capable d'établir un lien entre les images
 - faire correspondre les images à des répliques appropriées.

2.1.2. Objectifs spécifiques annoncés au 2ème degré
(5ème et 6ème années)

- Développement des capacités d'expression personnelle de la faculté d'exprimer l'opinion, le jugement.
- Développement de l'aptitude à produire des énoncés qui ont un sens.
- Prise de conscience des registres de langue.
- Capacité d'abstraction et d'esprit de synthèse.
- Capacité d'un vocabulaire diversifié permettant une approche du français langue d'enseignement.
- Développement de compétence de lecture (lecture rapide, lecture silencieuse, lecture à haute voix).
- Amorce d'une réflexion personnelle sur le système grammatical de la langue intériorisée.
- Renforcement de l'expression écrite par des activités diversifiées.

2.1.3. Profil de sortie de l'élève de 6ème année primaire

Ce profil peut être établi en 2 volets :

- sur le plan des compétences
- sur le plan des contenus

Sur le plan des compétences

L'école primaire développe les 4 compétences suivantes :

- compréhension et expression orales
- compréhension et expression écrites

A la fin du cycle, l'élève devrait être capable de comprendre et de former, oralement et par écrit :

- des messages ayant trait aux circonstances de la vie courante ;
- des messages de nature plus complexe, relevant des perspectives d'éducation et d'instruction qui sont celles de l'école.

Sur le plan des contenus

Du point de vue lexical

Au bout du cycle primaire, l'élève aura acquis environ 2.500 mots. Ce lexique comprend trois parties :

- Le FF₁, moins les mots qui ne répondent pas aux réalités burundaises tels que : blond, hiver, neige, etc.
- Le FF₂, certains mots, structures et expressions choisis pour répondre aux besoins en matière d'écrit.
- Des éléments lexicaux introduits pour exprimer des réalités socio-économico-culturelles propres au pays.

Du point de vue syntaxique.

Au sortir de la 6ème année primaire, l'élève doit être capable de reconnaître et d'utiliser oralement et par écrit, dans des phrases appropriées à un contexte et à une situation de communication, la morpho-syntaxe grammaticale suivante :

a) Au niveau de la phrase simple

- Reconnaître et utiliser les types de phrases (déclarative-interrogative-exclamative-impérative).
- Reconnaître et utiliser les formes de phrases (affirmative-négative-passive-emphatique-impersonnelle).
- Reconnaître et manipuler la phrase de base et ses éléments (G.V.- G.N.- G.P. - G.I. - G.A., ...).
- Savoir opérer la réduction et l'expansion dans la phrase de base pour répondre aux besoins de l'expression.
 - . Savoir utiliser et construire les pronoms personnels
 - . Savoir manipuler l'expansion du G.N. (déterminants, articles, adjectifs, compléments du nom ...).
 - . Savoir manipuler les mots d'articulation (exprimer l'insistance, la coordination, l'opposition ...).
 - . Savoir construire les compléments d'objet et les principaux compléments circonstanciels (cause, but, temps, manière ...).
- Savoir exprimer dans une phrase simple des notions de quantité, d'intensité de comparaison, de limitation.

b) Au niveau de la phrase complexe

- Savoir utiliser les subordonnées relatives
- Savoir utiliser les subordonnées complétives
- Savoir utiliser certaines subordonnées circonstancielles (temps, cause, but, opposition ...).
- Savoir utiliser les subordonnées du discours indirect

c) Au niveau de la morphologie verbale

- Savoir identifier et utiliser les temps suivants :

- . les temps simples :
 - indicatif présent
 - indicatif imparfait
 - indicatif futur
 - impératif présent
 - subjonctif présent
 - participe présent
 - conditionnel présent

- . les temps composés :
 - le passé composé
 - la plus-que-parfait
 - le futur antérieur
 - le passé antérieur
 - le subjonctif passé
 - le conditionnel passé

101

2.1.4. Problème spécifique à l'apprentissage du français

- a) Problème de l'environnement socio-culturel et linguistique
- b) Conditions scolaires de travail.

Le français enseigné comme langue seconde n'a pas vocation à être du moins immédiatement aux premiers stades de l'apprentissage, le véhicule des diverses connaissances disciplinaires. Cependant, l'arrêt provisoire de la kirundisation a eu pour conséquence qu'en 5ème et 6ème années l'enseignement de calcul, d'étude du milieu, se donne en français. Les maîtres et les élèves ont recours, tant bien que mal et dans des proportions variables, au kirundi et au français, deux langues également peu aptes - telles que les élèves les connaissent et les pratiquent - à remplir ce rôle.

Le fait important à souligner est que le bagage lexical et grammatical acquis en 3ème et en 4ème années ne permet pas de suivre un enseignement dispensé en français. Cette situation oblige le maître à employer un parler qui mélange le kirundi et le français, mélange que nous appelons communément le "Kifrançais".

Il est probable que la qualité des apprentissages non linguistiques souffre de cette situation. Pour ce qui est de l'apprentissage du français, il est difficile de dire s'il en bénéficie - puisque le français se trouve employé hors des heures de classe qui lui avaient été initialement imparties - ou s'il en souffre - puisque les élèves sont sollicités d'en faire un usage qui outrepassent leurs moyens en cette langue.

- c) Les classes pléthoriques ne permettent pas à l'enseignant de faire travailler tous les élèves.

3. L'année 1989

L'année 1989 reste une année d'activités pédagogiques intense et de grandes décisions sur le plan institutionnel.

3.1. L'évaluation de l'enseignement primaire

Après divers rapports sur la problématique de l'évaluation (séminaire de Mai 1988, propositions de l'Atelier d'Evaluation, Rapport du Consultant de l'UNESCO, etc) les autorités du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire ont décidé de procéder par étape pour évaluer le système éducatif.

3.1.1. Evaluation du niveau de connaissances en français et en calcul en juin 1989.

Les résultats de cette évaluation paraîtront en décembre 1989.

3.1.2. Le colloque national sur les programmes de l'Enseignement Primaire et Secondaire en Août 1989.

De ce colloque, on retient des recommandations suivantes concernant l'Enseignement Primaire :

- faire de la langue française une langue d'enseignement au 3ème degré (5ème et 6ème années).
- confier la langue française le soin de véhiculer les connaissances en calcul en étude du milieu en 4ème année.

3.1.3. L'introduction du français en 1ère année.

Une récente décision gouvernementale demande d'étendre l'enseignement du français sur les six années du primaire. Le français débutera en 1ère année à partir du 2ème trimestre en 1990.

II. SITUATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT DU KIRUNDI A L'ECOLE PRIMAIRE

Depuis l'introduction de l'école primaire au Burundi, l'enseignement était entièrement dispensé en Kirundi jusqu'en 1961. A partir de cette date jusqu'en 1973, année du lancement de la réforme de l'enseignement du Burundi, le Kirundi était relégué au second plan au profit du français. Conscient de cette anomalie pour un pays politiquement indépendant et qui veut l'être culturellement, le gouvernement décida en 1973 d'accorder au Kirundi la place qu'il était en droit d'occuper.

Désormais, toutes les matières devraient être données en Kirundi, sauf le français bien sûr.

Cette décision ne pouvait étonner personne d'autant plus que c'est par l'intermédiaire de la langue maternelle que l'enfant émet ses premières pensées et ses premiers sentiments. Il va de soi que de sa parfaite connaissance dépendent des acquisitions ultérieures.

La réforme de 1973 a fait donc du Kirundi, le véhicule de tous les enseignements généraux et pratiques à l'école primaire publique.

L'objectif majeur de l'enseignement du Kirundi à ce niveau est d'aider l'enfant à acquérir et à consolider son expression orale et écrite afin qu'il puisse entrer facilement dans une situation de communication.

Il a donc besoin d'être initié à bien parler, bien lire et bien écrire.

Il est indispensable d'entraîner l'enfant à développer ses potentialités intellectuelles afin de l'amener à avoir un sens critique et à agir positivement sur le milieu. Dès 1973, l'atelier de Kirundi du Bureau d'Education Rurale a élaboré et continue d'élaborer des petits ouvrages appropriés, mettant en contact l'enfant et sa langue en lui ouvrant l'esprit sur le fonctionnement de celle-ci. De plus, le langage de l'enfant est parfois surchargé de particularismes dus à la profession, aux croyances, aux préoccupations, bref au contexte social dans lequel vivent les parents.

L'école a ainsi pour mission, non pas de supprimer ce langage de l'enfant acquis chez ses parents, mais plutôt d'homogénéiser les divers langages familiaux afin de les dissoudre en une langue quasi standard.

Le Kirundi est enseigné à l'école primaire comme matière à part égale à l'instar des autres disciplines. Il doit servir d'outil de communication destiné à la conversation et à la transmission des messages écrits. Par ailleurs, dans le cadre de la Kirundisation de l'enseignement, le Kirundi devient le véhicule privilégié des connaissances scientifiques et des valeurs modernes et universelles de civilisation. Le cours de Kirundi s'attèle donc à fournir à l'enfant les matériaux indispensables à la compréhension des autres disciplines. Pour atteindre ces objectifs, le maître doit nécessairement avec et pour l'enfant, explorer le milieu, sélectionner et combiner les apports de la tradition et du modernisme. Cette recherche des idées fournit la substance nécessaire à la sélection du vocabulaire nouveau, à l'étude des mécanismes de fonctionnement du discours et à l'enseignement du lexique approprié aux activités de l'école.

Au terme de l'école primaire, l'expression de l'enfant doit être plus riche, plus aisée et plus précise aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit. Comme son âge et ses capacités ne lui permettent pas de tout apprendre et de tout comprendre en une fois, l'élève doit passer par plusieurs stades. C'est ainsi que nous avons réparti l'école primaire en 3 degrés.

- Le 1^{er} concerne la 1^{ère} et la 2^{ème} années
- Le 2^e degré concerne la 3^e et la 4^e années
- Le 3^e concerne la 5^e et la 6^e années.

Au 1^{er} degré, l'objectif du programme de Kirundi est d'amener l'enfant à s'exprimer spontanément à propos des situations simples qu'il vit tous les jours dans son milieu. Nous basons ainsi tout notre enseignement sur des exercices du langage correspondant aux goûts, aux aptitudes et aux intérêts de l'enfant : la famille, l'école, les faits de l'actualité, les événements cycliques,....
En un mot, nous partons de l'enfant lui-même.

Au niveau du 2^e degré, l'enfant doit d'abord maîtriser les acquisitions du 1^{er} degré. Ensuite, il faut qu'il sache interpréter une illustration d'un texte et se faire une idée sur le contenu avant de l'avoir lu.

L'étude de la grammaire et des exercices structuraux aide l'enfant à savoir disséquer une phrase en ses éléments de groupes grammaticaux. La grammaire que nous proposons est basée sur des règles qui régissent notre langue. Nous avons essayé d'éviter un ouvrage fourmillant de règles et surtout d'exceptions que l'on devait apprendre par coeur, et avons proposé un petit livret de grammaire intitulé : "Inyigisho y'indimburo mu mashure matomato", que nous introduisons à partir de la 4^{ème} année. De cette façon l'enfant pourra reconnaître que telle phrase est grammaticale et que telle autre ne l'est pas.

En outre, l'enfant doit savoir lire couramment et comprendre n'importe quel texte déjà étudié ou tout autre texte simple écrit en Kirundi. Cela suppose qu'il doit savoir reconnaître et écrire les lettres majuscules et minuscules de l'alphabet Kirundi.

En plus, il doit être en mesure de rédiger sur les sujets qui l'intéressent. C'est pour cela que nous avons introduit les leçons de rédaction à partir de la 4^e année.

Au sujet de la connaissance scientifique de la langue, l'enfant doit savoir quand il écrit, quelques structures de la langue et les relations qui existent entre ses composantes.

Au niveau du 3^e degré, les objectifs à atteindre sont entre autres les suivants :

d'une part, nous voulons que l'enfant de ce niveau sache raconter en ses propres mots, devant ses camarades, un évènement qu'il a vécu ou une histoire qu'il a lue, avec ordre et suite logique. L'importance est donnée à la façon dont il organise le récit.

En outre, il faut que l'enfant sache faire une synthèse, donner l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu. C'est une façon d'amener l'enfant à avoir un esprit synthétique. Les textes qui lui sont soumis l'aident à être au courant des métiers artisanaux. Il appréciera leur valeur et les pratiques si c'est possible. Ainsi, ce n'est pas une descriptions gratuite de ces métiers que nous faisons mais plutôt nous les initiions à ces derniers.

A la fin du troisième degré, l'enfant sera mis au courant de tout ce qui l'entoure, de toutes les activités exercées dans son milieu comme le commerce, l'agriculture, l'élevage ... Notre objectif est que l'enfant parvienne à tisser sa vie dans son milieu sans devoir le quitter. L'école doit l'initier à pouvoir gagner sa vie chez lui. D'autre part notre élève est aussi préparé à l'enseignement secondaire. C'est ainsi que nous l'initions déjà à des notions qui l'aideront à appréhender l'avenir.

Réalisations

Tout le cycle primaire suit depuis l'année scolaire 1979-1980 le programme de Kirundi élaboré par le B.E.R. Les livres de lecture pour les élèves et les guides méthodologiques des maîtres ont été rédigés année par année. Un livret de grammaire pour l'école primaire a été également élaboré depuis 1979 et retouché en 1986. Il en est de même pour le livret de rédaction.

Des recyclages destinés aux inspecteurs, aux directeurs ainsi qu'aux enseignants ont été régulièrement organisés ainsi que des tournées de soutien pédagogique sur le terrain quand les moyens matériels le permettaient.

Bilan et perspectives

Aujourd'hui, 17 ans après la réforme de l'enseignement, nous pouvons dire que l'enseignement du Kirundi comme matière se porte bien. Le témoignage éloquent de sa bonne santé se retrouve dans les résultats du concours national depuis que le Kirundi y est introduit. En effet, sur les trois années du concours national, 90 % ou plus des lauréats ont en plus de 80 % en Kirundi. Aussi, depuis que le programme de Kirundi a été généralisé, la grande charge qui incombe à l'atelier de Kirundi est de faire là où l'expérience sur le terrain accuse des lacunes. Ainsi par exemple, tenant compte de l'introduction du français en 1^{ère} année et des recommandations du colloque national sur les programmes de l'enseignement primaire et secondaire, l'atelier de Kirundi vient de lancer une nouvelle stratégie de l'enseignement du Kirundi en 1^{ère} année. Cette nouvelle orientation a été motivée par le constat que depuis la réforme de 1973, les élèves arrivent à la fin du cycle primaire sans maîtriser complètement la lecture et l'écriture. Cela étant dû au fait que la réforme avait trop privilégié l'oral au détriment de la lecture et de l'écriture.

146

Dès cette année scolaire 1989-1990, la nouvelle orientation de la méthode 1^{ère} année insiste beaucoup plus sur la lecture-écriture que sur l'oral.

Tel est donc un des grands tournants que l'atelier de Kirundi vient d'effectuer au niveau de l'enseignement de cette matière. L'atelier envisage également de poursuivre la même opération là où cela s'avère nécessaire.

L'atelier envisage également de confectionner des livres de lecture, qui ne seraient pas destinés à être utilisés pendant les séances de cours comme cela est le cas pour les livrets de l'élève existants, mais auraient plutôt comme objectif de multiplier le matériel scolaire afin de favoriser la lecture individuelle des élèves et ainsi augmenter leurs compétences en la matière. Ils seraient donc destinés aux bibliothèques scolaires que l'atelier de français a déjà commencé à mettre en place dans tous les cantons scolaires du pays.

Le Kirundi et la Kirundisation

Certaines personnes non avisées ont tendance à confondre le Kirundi et la Kirundisation. Le Kirundi est enseigné en tant que matière à part entière à l'instar des autres disciplines comme le Calcul et l'Etude du Milieu. Son programme et sa méthodologie sont élaborés par un atelier à part : L'atelier de Kirundi.

La Kirundisation quant à elle signifie l'enseignement des matières scientifiques et pratiques en Kirundi. L'atelier de Recherche fondamentale qui a entre autres attributions la Kirundisation de l'enseignement primaire, est chargé d'élaborer, en collaboration avec les utilisateurs des programmes, un lexique pour chaque discipline.

L'objectif de cette recherche est de pouvoir compléter le lexique existant pour que le Kirundi, matière enseignée en tant que langue de communication courante puisse être doté d'une nouvelle terminologie lui permettant de véhiculer les matières scientifiques. Il est donc évident que le programme de Kirundi, jusqu'aujourd'hui du moins, ne tient pas compte de cette terminologie scientifique et technique dans ses contenus.

L'étude BRIDGES n'a pas évalué le Kirundi en tant que matière. Son intérêt porte plutôt sur l'utilisation du Kirundi dans l'enseignement et non l'enseignement du Kirundi.

C'est pourquoi nous disions plus haut que l'enseignement du Kirundi se porte bien.

Cependant, une recommandation serait à formuler à l'endroit de l'enseignement du Kirundi et du français :

"Pour faciliter la compréhension des matières scientifiques et techniques en français ou en Kirundi, il faudrait que ces langues intègrent dans leurs contenus la plupart des termes spécialisés pour que les élèves aient l'occasion de se familiariser avec eux, tant au niveau de leur signification qu'au niveau de leur emploi". C'est ainsi que d'une part le Kirundi pourrait contribuer à la Kirundisation et d'autre part le français faciliterait l'apprentissage des autres matières dans cette langue.

III. EVALUATION BRIDGES

Les experts du BRIDGES nous présentent une série de propositions (certaines ont déjà trouvé une solution auprès des décideurs, d'autres restent à discuter au cours du séminaire) :

- Introduire le français en 1ère année
- Déterminer le rôle que devraient jouer le Kirundi et le français à l'école primaire
- Commencer à utiliser le français plus tôt comme langue d'enseignement dans certaines matières
- Donner les sujets de rédaction en français et en Kirundi lors du Concours National
- Améliorer les connaissances du français sans nuire à l'apprentissage en Kirundi des élèves qui n'auront pas l'accès au secondaire.

Cependant, l'interprétation des résultats administrés par BRIDGES nous donne un bilan alarmant :

"Pour tous les élèves interrogés, leur niveau de performance est très faible. Dans l'ensemble, ils n'ont pas réussi à répondre à la moitié des questions posées dans les cinq tests :

- . Français scientifique (Test A)
- . Science et calcul en Kirundi (Test B)
- . Kirundi (Test C)
- . Science et calcul en français (Test D)
- . Français simplifié (Test E)

Pour les participants au séminaire, nous proposons que les débats tournent autour des points suivants :

1. Analyser chaque test administré pour voir s'il répondait réellement au niveau des élèves de 6^e année et aux réalités des programmes en vigueur.
2. Comparer les tests B et D pour voir si les résultats auxquels aboutit BRIDGES sont objectifs et fondés.
3. Analyser dans quelle mesure on peut parler d'équilibre entre le Kirundi et le français.
4. Etudier le bien-fondé d'une nécessité d'introduire la composition au niveau du concours national en français et en Kirundi.
5. Voir dans quelle mesure le Kirundi nécessite un enseignement plus élargi en vue de renforcer son rôle (cfr. Rapport BRIDGES page 30).
6. Discuter sur la durée de la scolarité au primaire. Faut-il réduire le profil de l'élève qui termine l'école primaire ou augmenter la durée de formation ? (cfr Rapport BRIDGES page 30)
7. Analyser si la Kirundisation peut être à la base de la baisse de niveau chez les élèves.

M. Thème 4: La formation scolaire et l'insertion des sortants de l'école primaire dans leur milieu (fourth reaction paper)

Thème 4:

LA FORMATION SCOLAIRE ET L'INSERTION DES SORTANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE

DANS LEUR MILIEU.-----

I. Introduction.-

La réforme de l'enseignement, mise sur pied en 1973, s'était fixée comme but de donner un enseignement de type nouveau dans une école que l'on voulait communautaire. On pensait que le milieu rural allait être révolutionné et qu'il fallait que les structures scolaires se modifient parallèlement. Ainsi, on misait sur la participation de tous les secteurs de la vie nationale pour promouvoir ces changements. Mais, au lieu d'une collaboration dans ces actions on a plutôt assisté à la prolifération des actions parallèles.

Pour la réussite de sa mission, la réforme de l'enseignement de 1973 s'était fixée un certain nombre d'objectifs dont "la ruralisation de l'enseignement". Par ruralisation de l'enseignement, on voulait former l'enfant en rapport avec les activités économiques du pays et favoriser aussi son intégration dans le milieu. C'est ainsi que des cours tels que les travaux pratiques d'agriculture, d'élevage et d'économie familiale furent introduits dans les programmes de l'enseignement primaire.

Cependant, des obstacles à la réalisation de cet objectif n'ont pas manqué : d'une part, les enseignants mal préparés n'ont pas toujours adhéré au principe. Ils ont plutôt favorisé des cours comme le français, le calcul et l'étude du milieu. D'autre part, les parents d'élèves ont cru que par la ruralisation, il s'agissait de transformer les écoliers en agriculteurs. Un autre fait qui est venu s'ajouter aux obstacles cités ci-haut est l'introduction en 1982 du système de la double vacation des salles de classes et des maîtres.

En effet, avec l'introduction de ce système, le volume horaire des cours de travaux pratiques d'agriculture et d'économie familiale a été réduit, diminuant ainsi les chances d'atteindre l'objectif.

.../...

II. Le projet "Centres de Formation Polyvalents".-

a) Historique du projet.-

Dans le même plan de réforme et de développement de l'enseignement primaire, le Gouvernement du Burundi, en collaboration avec la Banque Mondiale, a initié le projet "Centres de Formation Polyvalents".

Ce projet se donnait comme objectifs principaux :

- d'aider le Burundi à continuer et à renforcer la réforme de l'enseignement primaire,
- d'augmenter le nombre de places offertes aux élèves de l'enseignement primaire,
- d'introduire plus d'équité dans les chances de scolarisation,
- de permettre au Gouvernement d'entreprendre la formation des instituteurs dans les disciplines pratiques.

Le projet consistait en la construction et en l'équipement de 100 centres de formation polyvalents et d'un Centre de Formation des Maîtres Pratiques.

Un Centre de Formation Polyvalent (C.F.P.) était donc conçu comme une école primaire à 6 classes avec un ou deux ateliers destinés à l'enseignement des travaux pratiques. Il y était prévu les travaux pratiques d'agriculture, d'élevage et d'économie familiale à partir de la 3^e année. Aussi, les C.F.P. devaient-ils permettre aux populations de leurs alentours de bénéficier d'une formation leur permettant d'améliorer leurs conditions de vie, de jouer un rôle actif dans leur milieu et de participer au développement de ce dernier. Il s'agissait donc de viser l'acquisition des techniques et des aptitudes permettant une intégration socio-professionnelle des bénéficiaires.

Néanmoins, l'objectif premier du projet n'a pas pu être réalisé et a pris une autre orientation.

.../...

b) Fonctionnement actuel des Centres de Formation Polyvalents.-

Environ 90 % des élèves inscrits en 6^{ème} année primaire n'accèdent pas à l'enseignement secondaire. Un petit pourcentage des enfants qui ne réussissent pas le concours national peut redoubler l'année pour tenter une autre chance, mais les autres deviennent des laissés-pour-compte. Pour essayer de faire face à cette situation, les ateliers rattachés aux C.F.P. ont été détournés de leur mission première pour récupérer cette jeunesse descolarisée. Les nouveaux objectifs assignés aux ateliers des C.F.P. ont été donc reformulés comme suit :

a) Au niveau des élèves qu'ils accueillent :

- Former des travailleurs ruraux capables de mieux exploiter la terre et ses ressources et utiliser les matières premières locales,
- permettre aux jeunes d'apprendre certaines méthodes et techniques de travail et de participer à la production des ressources locales nécessaires à la vie des populations rurales,
- préparer la mentalité des jeunes ruraux afin qu'ils participent efficacement au développement communautaire.

b) Au niveau de la communauté :

- Agir comme des pôles de développement, rayonner sur leur environnement et lui faire bénéficier de leurs techniques et de leurs expériences,
- participer à la promotion du mouvement coopératif,
- contribuer à l'amélioration du niveau de vie socio-économique et culturel de la population rurale environnante.

Le détournement de l'objectif premier des ateliers des C.F.P. a entraîné la création de nouvelles sections, à savoir la menuiserie et la maçonnerie pour multiplier la gamme de métiers à proposer aux recalés de la 6^{ème} année primaire.

.../...

Ainsi donc, dans certains C.F.P., il y avait quatre sections : (la menuiserie, la maçonnerie, l'agriculture et l'élevage, l'économie familiale) avec comme inconvénient une difficile cohabitation de tous ces métiers dans un espace pédagogique aussi réduit (1 ou 2 ateliers).

Les premiers C.F.P. ont été ouverts dans une situation plus ou moins précipitée : les ateliers attenants aux écoles primaires (C.F.P.) étaient là, il fallait les utiliser. Le Département de l'Education Paramilitaire, créé en 1977 et à qui fut confié la gestion de ces ateliers, a donc dû, sans étude préalable, les faire fonctionner avec des difficultés déjà prévisibles.

En effet, leur bon fonctionnement nécessitait un concours d'éléments qui, jusqu'aujourd'hui, n'ont pas pu être réunis :

- a) Des infrastructures (locaux, équipements...) adéquates et en nombre suffisant pour le métier qu'on veut enseigner,
- b) des enseignants suffisamment formés, motivés et au courant des attentes aussi bien des apprentis que celles de la société,
- c) des moyens suffisants pour rendre possible l'action pédagogique (matières premières pour les exercices, moyens humains et matériels pour la supervision des C.F.P.),
- d) des possibilités de rentabiliser le métier appris par la mise en place des exploitations artisanales collectives ou individuelles ; ceci ne pouvant être possible que si les sortants des C.F.P. peuvent avoir accès à un équipement individuel ou collectif.

De tous ces problèmes, celui du manque de suivi après la formation a eu un impact négatif sur l'insertion des jeunes descolarisés dans leur milieu.

.../...

Ceux-ci espéraient pouvoir utiliser les nouvelles aptitudes pour l'auto-développement dans le secteur rural, mais après la formation, ils se sont retrouvés dans l'impossibilité d'utiliser les nouvelles connaissances, faute de moyens. Ils ne pouvaient pas s'installer pour leur compte sans un outillage de base indispensable pour l'exercice de leur métier. Or, l'acquisition d'un tel matériel nécessite un capital qu'un sortant d'un C.F.P. ne peut pas avoir. Ainsi, les jeunes sortants des C.F.P. sont réduits à ne rien faire ou à venir gonfler le nombre de demandeurs d'emploi dans les centres urbains.

La prévention de la délinquance juvénile.-

Dans tous les pays du monde, la jeunesse apparaît comme l'élément moteur de toute transformation sociale, elle constitue, au Burundi, le principal garant du progrès social, économique, culturel et le fer de lance de la révolution nationale et démocratique. C'est pourquoi, les éducateurs burundais à tous les niveaux ont le souci de bien conduire la jeunesse.

Dans cette partie de notre intervention, nous parlerons brièvement de l'importance des instances principales de l'éducation un des paramètres sur lequel la politique de la prévention de la délinquance juvénile fait allusion. Ensuite, nous ferons brièvement état de la politique proprement dite de la prévention de la délinquance dans laquelle nous parlerons des actions qui sont entreprises par les différents partenaires de l'encadrement de la jeunesse.

I. L'IMPORTANCE DES INSTANCES EDUCATIVES AU BURUNDI.-

La famille.-

C'est le premier encadreur de l'enfant. C'est elle qui le reçoit déjà dès sa naissance dans son intimité. La famille a la mission de doter l'enfant des aptitudes et comportements qui lui permettront d'affronter avec aisance le combat que lui assigne la vie ou d'amortir les chocs de ce même combat. Nous sommes sans doute conscient que le comportement du jeune homme ou de la jeune fille est souvent semblable à celle de ses parents, de son environnement et de sa société. De cela on dit souvent en français : tel père tel fils et en kirundi : "Impfizi y'intama itendera nka se". Nous comprenons donc que toute famille doit garder en conscience que l'enfant prend le moule de ses aînés. Il y a bien sûr des éléments extérieurs et quelque fois internes qui peuvent venir modifier la forme qu'aurait prise l'enfant. C'est pourquoi, il existe des enfants qui vont à l'opposé de ce qu'on attendait d'eux. C'est que le milieu familial n'est pas le seul à intervenir dans l'encadrement des enfants.

L'école.-

L'école devrait en principe assurer le prolongement de l'encadrement familial et le compléter. Elle suppléerait aux insuffisances du milieu familial dans l'éducation intellectuelle mais tout en sauvegardant les valeurs morales et spirituelles déjà acquises. En développant les qualités intellectuelles de la jeunesse, l'école devrait viser à affiner l'esprit de jugement. C'est là que le jeune, tout en restant tolérant mais persuasif, recevrait les possibilités de remettre en question certaines valeurs qui lui sembleraient rétrogrades et se ferait ensuite des changements positifs.

Malheureusement, nous constatons que l'école a traditionnellement la mission de véhiculer dans la jeunesse des valeurs qui vont faire table rase des valeurs morales et sociales acquises dans le cadre familial.

En effet, après quelques années passées à l'école, certains ne semblent même plus tolérer le style de vie de leur famille et vont jusqu'à prétendre ne plus supporter la vie que mènent leurs parents paysans. Aujourd'hui d'aucuns pourraient se demander si "une société sans école" telle que proposée par Ivan ILLICH n'aurait pas fait l'affaire, car le jeune resterait dans la société et apprendrait de quiconque connaît le métier souhaité tout en échappant à ces prétentions que l'école est seule à engendrer.

A l'école serait enfin assigné le devoir d'inculquer aux jeunes le sens du devoir bien accompli. Tandis que l'encadrement familial se fait dans une atmosphère plutôt naturelle et donc sans ordre préétabli, l'école dispense l'éducation et le savoir suivant un ordre déterminé. Comme toute matière est enseignée du facile au difficile, du simple au complexe, le jeune doit apprendre à mener ses futures tâches d'une façon ordonnée et planifiée.

Cette planification de l'éducation donnée par l'école oblige cette dernière à procéder par des évaluations régulières qui sont caractérisées par des examens, triés des élites et des renvois des moins doués. Ceux qui sont renvoyés de l'école regagnent leur foyer respectif où ils sont inadaptes et font par conséquent de l'exode rural pour grossir le rang des chomeurs en ville.

Tous les jeunes éjectés par le système scolaire classique et d'autres qui n'ont pas eu la chance d'entrer à l'école ont besoin de trouver un cadre responsable qui se porte garant de son insertion dans la vie active.

La société.-

Depuis des temps reculés, le rôle éducatif de la société a toujours été reconnu dans notre pays. Au Burundi, l'enfant appartient à toute la société et il deviendra ce que la même société en fera. Ceci est tellement évident que l'influence de la société peut annihiler l'action éducative de la famille.

Dès lors que la société n'obéit plus aux mêmes valeurs que la famille, la jeunesse se débat dans un conflit d'intérêt où c'est le plus fort qui gagne.

La société d'aujourd'hui étant la plus forte que la famille a le devoir d'assurer la continuité des valeurs culturelles de la nation. Toute adulte devrait se sentir concernée par l'éducation de la jeunesse et se comporter en conséquence.

II. STRATEGIE DE LUTTE CONTRE LA DELINQUANCE.

En présentant les instances éducatives, nous avons à suffisance montré qu'elles ont une place irremplaçable dans l'encadrement de la jeunesse. Nous avons chaque fois évoqué que la défaillance de chacune d'elle peut être fatale pour la jeunesse et pourrait se caractériser par l'ignorance et la délinquance.

Pour pallier au problème de la délinquance, le Gouvernement du Burundi s'est proposé une politique préventive contre la délinquance basée sur l'information et la formation. L'expérience ayant montré que les mesures policières de répression entre les mineurs délinquants étaient inefficaces et ne pourraient être utilisées qu'en dernier ressort, il fallait expérimenter d'autres voies à savoir la satisfaction de certains besoins fondamentaux des jeunes notamment : l'éducation, la formation pour l'emploi rémunérateur et la lutte contre l'exode rural.

1° L'Education.

Une des stratégies pour l'éradication de la délinquance juvénile est l'éducation que certaines institutions donnent parallèlement à la jeunesse, aux parents et au public.

En effet, au Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Culture, au Ministère des Affaires Sociales, au Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, au Parti, il y a des services chargés de l'information et de l'éducation permanente. Cette éducation consiste à rappeler aux différentes instances éducatives de leur rôle et de leur importance afin que chacune d'elle soit toujours consciente et prête à jouer pleinement son rôle. Cette éducation se fait au moyen des émissions régulières sur des thèmes qui consistent à sensibiliser, à motiver la population tant jeunes qu'adultes sur les problèmes, les aspirations des jeunes, sur les possibilités offertes à la population jeune pour résoudre leurs problèmes etc...

2° La formation et l'emploi.

Ici nous pensons à la formation non formelle dispensée aux jeunes qui n'ont pas eu accès à l'enseignement secondaire suite au système sélectif classique que nous avons ci-haut évoqué.

Cette formation permet aux jeunes nécessiteux d'acquérir des connaissances techniques indispensables pour une bonne exploitation du monde rural et par conséquent des moyens techniques leur permettant de se créer, de l'emploi non salarié mais rémunérateur dans leur milieu.

Pour cela, plusieurs projets sont déjà fonctionnels, il s'agit des centres de formation et de production, des unités de production dans le domaine artisanal au Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Culture, des centres de formation polyvalents au Ministère de l'Enseignement Primaire et secondaire et des centres socio-éducatifs au Ministère des Affaires Sociales.

Ces institutions éducatives ont pour objectifs :

- apprendre aux jeunes à concevoir, à créer et à contrôler ensemble les conditions d'existence d'une collectivité ;
- leur donner une formation civique solide ;
- créer des unités de production ;
- assurer aux jeunes une formation dirigée vers l'exploitation rurale en tenant compte des divers secteurs connexes de cette activité ;
- assurer aux jeunes une alphabétisation fonctionnelle conscientisante ;
- les stimuler à se grouper en coopératives de production.

Le problème de la délinquance ayant une ampleur inquiétante, les institutions d'encadrement de la jeunesse font des efforts pour élargir un système d'information et de formation permanente auprès des jeunes, des parents et du public sur l'importance et l'apport de ces projets ci-haut cités.

En outre, les mêmes institutions essaient de multiplier davantage des actions et activités en faveur des jeunes déscolarisés et désœuvrés afin que ces derniers soient occupés là où ils sont et ne tentent pas de quitter leur milieu en quête d'emplois dans d'autres milieux.

Les travaux pratiques agricoles.

1. Les problèmes rencontrés.

- Le personnel enseignant n'est pas qualifié
- Les fichiers et les programmes font défaut dans la plupart des classes
- stratégies contradictoires entre la double vacation et la ruralisation
- Le manque de collaboration de l'enseignement de base avec les promoteurs du développement
- Selon les études menées en 1988, les élèves manquent des connaissances en agriculture moderne. La majorité des élèves ne savent ni les méthodes modernes culturales, ni les maladies des plantes, ni les causes, ni les traitements et moyens préventifs pour ces maladies
- Les élèves ne connaissent pas les types de cultures ; les méthodes et les diverses techniques de conserver l'humidité du sol ne sont pas enseignées à l'école primaire.

2. Solutions proposées.

L'atelier des TPA a depuis longtemps réfléchi sur ces problèmes. Tout en faisant remarquer que son programme est complet. Dans le réaménagement du programme, l'atelier propose la redynamisation des centres de formation polyvalents afin de les utiliser dans l'encadrement des élèves des T.P.A et T.P.E.F.

En tenant compte des recommandations du colloque, sur la politique de la ruralisation et de l'enseignement des TPA, il est à remarquer que sur le plan théorique les objectifs des programmes des TPA sont en adéquation avec les objectifs éducatifs.

Sur le plan pratique, les obstacles ne manquent pas surtout le peu de temps consacré à cette discipline.

Au réaménagement du programme en fonction de la double vacation, le colloque a décidé de procéder à la fusion des disciplines TPA-TPPE et Etude du milieu.

Les travaux pratiques d'économie familiale.

Au niveau de l'enseignement primaire, les travaux pratiques d'économie familiale constitue un aspect de la ruralisation qui a pour objectif d'aider l'élève à acquérir un savoir-faire qui lui permettra de s'intégrer dans le milieu de vie en vue de son amélioration. Son impact dans le milieu devra aider les familles à prendre conscience de leurs problèmes quotidiens et d'y apporter des solutions permettant d'améliorer leurs conditions de vie.

160

Dans les programmes d'enseignement, les travaux pratiques d'économie familiale sont présentés d'une façon globale comme étant composés d'éléments qui visent à l'harmonie de tous les facteurs touchant les besoins vitaux de l'homme.

1. Les thèmes abordés.

a. Alimentation

Les élèves s'initient aux notions élémentaires de nutrition, aux techniques culinaires applicables dans le milieu et aux règles d'hygiène pendant la préparation des repas.

b. Habillement

L'apprentissage a trait à l'entretien des habits par des techniques diverses : le raccomodage, la lessive, le repassage et le rangement.

c. Santé-famille-enfant

Les acquisitions portent sur l'amélioration de la santé de la famille par les mesures préventives d'hygiène. Les notions élémentaires de puériculture sont également abordées.

d. Habitat

Les leçons portent sur l'entretien quotidien de l'habitation, sur l'aménagement et la décoration de la maison familiale selon les moyens propres à la famille.

e. Budget familial ou utilisation des ressources familiales

Initiation à la gestion des ressources de la famille et à l'organisation du travail. Il s'agit de calculer la part du budget familial qui revient à l'alimentation, à l'habillement, à la santé, à l'instruction des enfants et à l'habitat.

2. Le programme de formation

Il date de 1974 dans le cadre de la ruralisation pronée par la réforme de 1973. L'innovation apporté par ce programme consiste à donner le cours des TPEF aux garçons.

Ce programme est appliqué à partir de la 3ème année.

3. Problèmes rencontrés.-

La mise en place des travaux pratiques d'économie familiale exige beaucoup de patience. Cette formation devant entraîner un changement de mentalité rencontre beaucoup d'obstacles et de résistance sur le terrain.

1. L'encadrement des T.P.E.F. par les hommes cause un problème du fait même que ces travaux sont considérés comme étant réservés aux femmes, les hommes ne sont pas motivés pour les faire. Mais à force d'être sensibilisé au bien fondé de ces travaux, on constate une certaine évolution dans les mentalités.

2. Sensibilisation des parents : Ces travaux pratiques exigent une contribution des parents pour la fourniture du matériel et ingrédients nécessaires aux élèves.

Cette contribution en matériel de la part des parents est récente car dans le programme de 1961 le matériel des Travaux Pratiques Féminins était fourni par les congrégations religieuses qui tenaient les écoles pour filles. C'est pour cette raison que dans certains milieux les parents résistent encore à la fourniture du matériel.

3. Formation des enseignants : La plupart d'enseignants du primaire, les hommes comme les femmes n'ont pas eu de cours d'Economie Familiale pendant leur formation initiale.

Afin de résoudre ce problème, le B.E.R. a organisé régulièrement des recyclages de formation. Mais malheureusement ces recyclages étaient de courte durée (2 jours) et ne permettaient pas d'assurer une formation adéquate pour les gens qui n'ont pas de notions de base.

C'est pour cette raison que les cours d'Economie Familiale a été intégré dans le programme des Ecoles de Formation des Instituteurs (E.F.I.) actuellement Lycées Pédagogiques.

4. Mutation des enseignants : Les enseignants sont recyclés chaque année par classe et il arrive qu'ils soient mutés pour une école et tiennent une classe pour laquelle ils n'ont pas été recyclés. A cause de ces mutations, on peut trouver une école qui n'a aucun enseignant recyclé.

5. Documents Pédagogiques :

- Les nouvelles écoles qui se créent après la distribution des documents, ne parviennent pas à les avoir.

- La remise et reprise qui ne s'effectuent toujours pas entre les enseignants lors des mutations occasionnent la disparition de certains documents.

- La conception des documents pédagogiques relatifs à certains thèmes (Santé-Budget familial etc...) a été retardée à cause du réaménagement des programmes en fonction de la double vacation.

6. Encadrement sur le terrain :

Ces derniers temps, les tournées d'encadrement étaient organisées en groupes de trois ou quatre ateliers.

Cette méthode permet l'utilisation rationnelle des véhicules et l'économie de carburant, mais elle n'est pas du tout efficace pour le travail, étant donné que les ateliers n'ont pas les mêmes objectifs sur le terrain. À titre d'exemple, lorsqu'il y a une matinée culinaire, les encadreurs doivent passer de 4 à 6h00' par école. Lorsque nous sommes en compagnie des autres ateliers nous sommes obligés de partir sans voir le déroulement de toute la séance.

Horaire :

Avec l'introduction de la double vacation, l'horaire est passé de 2 H. par semaine à 30 minutes par semaine. En regroupant les 30 minutes, on parvient à avoir une matinée culinaire par trimestre et 2 H. de couture par trimestre. Avec cet horaire, il est impossible d'atteindre l'objectif des travaux pratiques d'économie familiale ne fut-ce que pour un seul thème.

Cette diminution du volume horaire en T.P.E.F. a provoqué un manque d'intérêt pour les enseignants qui ont devant eux un programme qu'ils ne peuvent pas dispenser ; un manque de motivation pour les parents qui ne voient pas l'impact de ces travaux au niveau de leur famille, et surtout une perte pour les élèves qui ne peuvent pas acquérir un savoir faire pour leur permettre de se débrouiller dans la vie.

N. Seminar schedule

PROGRAMME DU SEMINAIRE

REFLEXIONS SUR L'AMELIORATION DE L'EFFICACITE
INTERNE ET EXTERNE DE L'ECOLE PRIMAIRE

ORDRE DU JOUR

Mardi le 7 novembre 1989

Salle 1:

- 8h00 Ouverture du séminaire par G. Ndaruzaniye,
Ministre de l'Enseignement Primaire et Secondaire
- 8h30 D. Miller, Représentant de l'USAID/Burundi et F.
Dall, Université de Harvard
- 9h00 Présentation des résultats des recherches
entreprises dans le contexte du Projet BRIDGES par
S. Simenya, Directeur du CPF et J. Schwille,
Responsable du Projet BRIDGES/Burundi
- 10h00 PAUSE

Salles 1,4,3

- 10h15-12h00 Travaux en 4 ateliers: présentation des exposés,
discussion des thèmes
1. NTAKIMAZI Pascasie
NIRAGIRA Germain
-Comment évaluer efficacement les
apprentissages et contrôler les redoublements
 2. CIZA Jean-Paul
NTAHOTURI Mathias
-Le management de l'école
 3. NKANIRA Philibert
NGABIRANE Biraboneye
-La situation de l'enseignement du français
et du kirundi à l'école primaire
 4. NZIGAMIYE Daniel
-La formation scolaire et la préparation des
sortants du primaire à la vie dans les
régions rurales
- 14h00-16h00 Travaux en 4 ateliers
- 16h00-17h00 Présentation des rapports préliminaires des
ateliers

Mercredi le 8 novembre 1989

Salles 1,4,3

- 8h00-10h00 Travaux en 4 ateliers
- 10h00 PAUSE
- 10h15-12h00 Travaux en 4 ateliers
- 14h00-17h00 Présentation des rapports des ateliers--
discussion, conclusions, recommandations
- 17h00 Clôture du séminaire par le Ministre de
l'Enseignement Primaire et Secondaire

O. Organizing Committee

LA COMMISSION MIXTE PREPARATOIRE

Déogratias KANYARUGANO
Premier Président de la Commission Mixte Préparatoire
Directeur du Bureau de la Planification de l'Education

Jean Paul CIZA
Deuxième Président de la Commission Mixte Préparatoire
Directeur Général de l'Enseignement de Base

Ngabirane BIRABONEYE
Chef d'Atelier de Français

Jean KABAHIZI
Directeur du Bureau de la Planification des Ressources Humaines (Ministère du Travail)

Déo KANA
Membre du Projet BRIDGES

Egide MIYOMBOKO
Conseiller à la Direction Générale de l'Enseignement Secondaire et Technique

Mbawa MWENYEBATU
Conseiller Pédagogique du BER

Benoît NDAYIBARIRA
Directeur de la Promotion Sociale

Dominique NIKOBAHOZE
Conseiller Pédagogique du BER

Germain NIRAGIRA
Directeur de l'Enseignement Primaire

Philibert NKANIRA
Chef de l'Atelier de Kirundi (BER)

Mathias NTAHOTURI
Inspecteur Principal de l'Enseignement Primaire

Pascasie NTAKIMAZI
Chef de l'Atelier d'Evaluation des Programmes de l'Enseignement Primaire

Jean-Joseph NYANDWI
Directeur Adjoint Chargé de l'Administration au C.P.F.

Daniel NZIGAMIYE
Directeur de l'Enseignement Parascolaire

Aloys NZINAHORA
Directeur de la Jeunesse

Suzanne RUBONEKA
Chef de l'Atelier de T.P.E.F. (BER)

Cyprien RUPIYA
Directeur du Bureau de l'Education Rurale

A. RWANKINEZA
Chef de l'Atelier d'Etude du Milieu (BER)

Siméon SIMENYA
Directeur du C.P.F.

François UKOBIZOBA
Membre du Projet BRIDGES

Venant VYUZURA
Chef de Service Agriculture (INADES)

P. Guests of honor invited to opening ceremonies

INVITES D'HONNEUR

Ministre de l'Enseignement Primaire et Secondaire

Ministre du Travail et de la Formation Professionnelle

Ministre de la Fonction Publique

Représentant de l'USAID/Burundi

Représentant du PNUD au Burundi

Représentant de la Banque Mondiale au Burundi

Représentant de l'UNICEF au Burundi

Q. Assignment of participants to working groups

SEMINAIRE DE REFLEXION SUR L'AMELIORATION DE
L'EFFICACITE INTERNE ET EXTERNE DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE

C.P.F. : 7 - 8 Novembre 1989

THEMES ET LISTE DES PARTICIPANTS

Salle 1

Thème 1 : Efficacité interne de l'Enseignement Primaire

Sujets

- a) L'efficacité interne de l'Ecole Primaire :
Amélioration de l'évaluation de l'apprentis-
sage et des résultats de l'Enseignement
- b) Améliorer le contrôle du taux de redouble-
ment

Participants

- 1. Président : Déogratias KANYARUGANO, Directeur du
Bureau de la Planification de l'Enseignement
- 2. Vice-Président : Mme NTAKIMAZI Pascale, Chef de
l'Atelier d'Evaluation des Programmes
- 3. Jack SCHWILLE, Doyen adjoint de la Faculté des
Sciences d'Education à
l'Université d'Etat de Michigan
et Responsable du Projet BRIDGES
au Burundi
- 4. Germain NIRAGIRA, Directeur de l'Enseignement Primaire
- 5. MBAWA MWENYEBATU, Conseiller Pédagogique du BER
- 6. Thaddée BUTARE, Conseiller Pédagogique du BER
- 7. J. Baptiste GATARI, Membre du Comité de Coordination
des Ateliers du BER
- 8. Jovin BIZONGWAKO, Inspecteur de l'Enseignement
Secondaire
- 9. Cyrien MABANO, Conseiller à la Direction Générale des
Bureaux Pédagogiques
- 10. Gabriel MAZIMPAKA, Assistant de Recherche de BRIDGES
- 11. Iseac BADENDE, Inspecteur de Physique
- 12. Révérien GAHUNGU, Inspecteur Provincial de Muyinga
- 13. Léonidas BARAKAMFITIYE, Inspecteur Provincial de
Cibitoke
- 14. Gaspard BIRAMPENDA, Inspecteur Provincial de Rutana
- 15. Benoît IRAKOZE, Animateur au C.P.F.

Salle 1

Thème 2 : Le management de l'Ecole

Sujets

- a) Assurer une meilleure couverture du Programme scolaire
- b) Améliorer la gestion de l'école et la supervision des enseignants

Participants

- 1. Président : Jean Paul CIZA, Directeur Général de l'Enseignement de Base
- 2. Vice-Président : Mathias NTAHOTURI, Inspecteur Principal de l'Enseignement Primaire
- 3. Anaclet NDAYISHIMIYE, Directeur Adjoint de l'Enseignement Primaire
- 4. Athénase BUKEBUKE, Inspecteur Provincial de Bujumbura
- 5. Robert PROUTY, Secrétaire Académique de l'Université Adventiste d'Afrique Centrale et Membre du Projet BRIDGES
- 6. Evariste KEBEYA, Inspecteur Provincial de Gitega
- 7. Pascal NZIGENDAKO, Conseiller Pédagogique
- 8. Vincent RYAMUGEMA, Chef de l'Atelier de Formation Continue
- 9. Egide MIYOMBOKO, Conseiller à la Direction Générale de l'Enseignement Secondaire et Technique
- 10. François UKOBIZOBA, Chercheur du C.P.F. et Encadreur Principal du Projet BRIDGES
- 11. Oscar BAZIKAMWE, Directeur de l'Ecole Secondaire de Musenyi
Membre du Projet BRIDGES
- 12. Isidre NAHIMANA, Inspecteur Provincial de Ruyigi
- 13. Norbert KANKIKO, Inspecteur Provincial de Bubanza
- 14. Alexis NAHIGOMBEYE, Inspecteur provincial de Ngozi
- 15. Roger GAKIRA, Conseiller National du CPF

Salle 3

**Thème 3 : La situation de l'enseignement du Français
et du Kirundi à l'Ecole Primaire**

Sujet

Améliorer l'équilibre de travailler en Kirundi
et en Français

Participants

1. Président : Philibert NKANIRA, Chef d'Atelier de Kirundi au BER
2. Vice-président : NGABIRANE BIRABONEYE, Chef d'Atelier de Français (BER)
3. Daniel BITAGOYE, Conseiller à la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques
4. Cyprien RUPIYA, Directeur du bureau de l'Éducation Rurale
5. Dominique NIKOBAHOZE, Conseiller Pédagogique du Bureau de l'Éducation Rurale
6. Frank DALL, Professeur à l'Université de Harvard (USA)
7. Siméon SIMENYA, Directeur du Centre de Perfectionnement et de Formation en cours d'emploi (CPF)
8. Mme Léocadie NSABI MANA, Doctorant à l'Université de Wisconsin-Madison (USA)
9. Nicéphore NDIRUKUNDO, Professeur à l'Université du Burundi
10. Elie BAKIZA, Professeur à la Faculté des Lettres
11. François HARAGIRIMANA, Inspecteur Provincial de Cankuzo
12. Adonis HAMENYIMANA, Inspecteur Provincial de Makamba
13. Alain CHADERT, Conseiller Pédagogique au BER
14. Denis KARIKERA, Conseiller Pédagogique au BER
15. Aimable NIBISHAKA
16. Richard STURGES, Informaticien au CPF, Membre du Projet BRIDGES

Salle 4

Thème 4 : Efficacité Externe :
La formation scolaire et la préparation
des sortants du primaire à la vie dans
les régions naturelles

Sujets

Participants

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Renforcer la contribution de la formation scolaire au développement rural | 1. Président : Daniel NZIGAMIYE, Directeur de l'Enseignement Parascolaire |
| b) Améliorer l'adéquation Formation-Emploi dans les secteurs formels et non formels | 2. Vice-Président : Aloys NZINAHORA, Directeur de la Jeunesse |
| | 3. Benoît NDAYIBARIRA, Directeur de la Promotion Sociale (Ministère des Affaires Sociales) |
| | 4. Jean KABAHIZI, Directeur du Bureau d'Etudes (Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle) |
| | 5. Venant YUZURA, Chef de Service Agriculture (INADES) |
| | 6. Thomas EISEMON, Directeur des Sciences de l'Education à l'Université de McGill (Canada) et Membre du Projet BRIDGES |
| | 7. Félicien NSABIMANA, Inspecteur Provincial de Bururi |
| | 8. Salvator MUHITIRA, Inspecteur Provincial de Karusi |
| | 9. Gilbert NTAMPUHWE, Inspecteur Provincial de Kayanza |
| | 10. Justin NIMPA, Inspecteur provincial de Kirundo |
| | 11. Denis GRAVEL (Interprète d'Eisemon), Chef du Service Audio-Visuel au C.P.F. |
| | 12. Jérémie RWAMARUCITSE |
| | 13. Patrice MANENGERI, Directeur Adjoint au Bureau de la Planification de l'Education |
| | 14. Déo KANA, Conseiller au C.P.F. et Encadreur du Projet BRIDGES |
| | 15. Spès NDAYISHIMIYE, Chef d'Atelier des T.P.A. |
| | 16. Suzanne TWASENGAMARIYA, Chef d'Atelier des T.P.E.F. |
| | 17. Frédéric NDAYEGAMIYE, Directeur de Cabinet du Ministère de la Fonction Publique |
| | 18. Cyprien KAGARI, Conseiller au CPF |
| | 19. Hubert SINDAYIGAYA, Directeur du BEET |
| | 20. Zénon NICAYENZI |

R. Guidance for participants in working groups

Avis aux participants dans les ateliers

Un nombre de constats du Projet BRIDGES ont été développés dans le document "Résumés des résultats d'enquête dans les écoles rurales du Burundi réalisé dans le cadre du Projet BRIDGES". Ces constats sont suivis de propositions pour la politique scolaire. Ces propositions aideront à orienter les discussions. Après avoir écouté l'exposé présenté par le président de l'atelier, chaque groupe devrait relire les constats relevant du thème du groupe et, si le temps le permet, réfléchir sur chacune des propositions.

Le débat devrait permettre de dégager les points forts et les points faibles de la proposition. Il peut arriver que le groupe veuille faire une recommandation concrète d'adopter ou de refuser certaines des propositions dans le programme, bien que cela ne soit pas obligatoire. Le groupe peut aussi vouloir faire des recommandations précises concernant certaines propositions pour orienter les recherches futures ou pour suggérer des mesures à prendre.

Il peut arriver pendant la discussion, que d'autres idées qui n'ont pas été suggérées par le Projet viennent à la surface. Par exemple, peut-être que certains des participants, en discutant le problème du redoublement, auront des remarques à propos du pourcentage exigé pour redoubler, etc. Malgré le fait que le Projet BRIDGES n'ait pas fait de recommandations dans ce domaine, cette sorte de discussion peut être bien profitable. Les propositions données devraient alors servir de tremplin à la discussion.

A la fin du séminaire, le rapporteur devra faire une synthèse des points saillants de la discussion de son groupe. Cette synthèse sera présentée pendant l'après-midi du dernier jour du séminaire. Le but de ce travail est de donner la possibilité pour des réflexions intenses sur les problèmes du système éducatif, à la lumière de la recherche récente.

S. Policy recommendations produced by seminar working groups

RECOMMANDATIONS FAITES PAR LES PARTICIPANTS AU SEMINAIRE

Les participants au Séminaire de Réflexion sur l'Amélioration de l'Efficacité Interne et Externe de l'Enseignement Primaire ;

- Après avoir écouté un exposé sur l'objectif poursuivi par le projet BRIDGES dans ses enquêtes ;
- Après avoir pris connaissance des résultats de ces enquêtes effectuées dans les écoles primaires rurales ;

Ces participants se sont sérieusement penchés sur ces résultats et ont trouvé qu'en général le travail effectué par BRIDGES est louable et que les constats issus de cette étude sont dans leur globalité objectifs et reflètent bien les réalités de notre enseignement primaire.

Les participants au séminaire ont mené leurs réflexions en ateliers et par thème. Ils ont formulé des constats thème par thème, qui dans l'ensemble rencontreraient ceux de BRIDGES comme nous le disions plus haut et sont parvenus aux recommandations et propositions suivantes, toujours thème par thème.

Le 1^{er} thème portait sur:

L'AMELIORATION DE L'EFFICACITE INTERNE DE L'ECOLE PRIMAIRE.

1. L'amélioration, l'évaluation des apprentissages

Par là, il faut comprendre les voies et les moyens susceptibles de rendre les évaluations scolaires plus fiables, c'est-à-dire, fournissant des renseignements ou des informations crédibles. En effet, les études BRIDGES ont mis en évidence le fait que les examens trimestriels, les interrogations et les entraînements au Concours National présentent des vices qui réduisent la portée des informations recueillies.

Aucune de ces épreuves ne peut prétendre nous renseigner sur le niveau réel des apprentissages maîtrisés à l'école primaire.

.../...

Les études BRIDGES proposent alors des améliorations suivantes que le séminaire a analysées et a adoptées :

- Le séminaire a estimé qu'il est nécessaire d'organiser un seul examen à la fin de la 6ème qui comprendrait, à des périodes à définir, des items d'évaluation formative relative à une matière déterminée.

Le séminaire recommande en outre :

1. L'introduction de rédaction afin d'évaluer les capacités de l'élève en matière de communication écrite ;
2. L'intégration des T.P.A. - T.P.E.F. dans le C.N. par le biais de l'E.M. ;
3. Le changement de la pondération actuelle afin de modérer les effets des branches principales.
4. Pour une sélection plus fine, sélectionner les meilleurs non sur base des notes brutes mais sur base des notes T. Cependant, avant sa mise en pratique, une période de sensibilisation des partenaires de l'enseignement sur le bien fondé scientifique de ce mode de sélection est nécessaire ;
5. De faire composer les évaluations par des groupes d'enseignants de classes parallèles et de déterminer les critères d'exactitude pour le corrigé ;
6. De faire des remarques relatives aux réponses fausses dans le sens de l'amélioration voulue ;
7. Disposer d'une fiche par élève pour le suivi des remarques faites. Mais le séminaire a estimé que sa réalisation était fonction de la disponibilité des enseignants ;
8. De diminuer la part du hasard lors des évaluations véhiculées par les Q.C.N. ;
9. L'édition d'une revue nationale qui véhiculerait les études réalisées sur les performances au C.N. ;
10. De constituer une banque d'items ;
11. Prévoir des exercices d'évaluation dans les fichiers scolaires.

.../...

1/20

2. L'amélioration du niveau des performances des élèves

Les études BRIDGES ont mis en évidence des niveaux de performances assez bas. Cette situation est le résultat des effets combinés de la politique de kirundisation de ruralisation, des difficultés de communication, de l'introduction de la double vacation et de la qualité des enseignants.

A ce propos, le séminaire recommande :

1. **Le réaménagement des programmes pour que les éléments vus au 1^{er} soient abordés au 2^{ème};**
2. D'établir un équilibre entre les langues d'enseignement en présence ;
3. L'initiation des enseignants à la pédagogie de la faute lors des recyclages.

3. Le Contrôle des redoublements :

Les statistiques officielles font ressortir des taux de redoublement suffisamment alarmants ;

Aucune classe n'est épargnée. Aucun canton n'est à l'abri du phénomène. Parfois, on enregistre plus de redoublants que de nouveaux inscrits dans une classe.

Cette situation est insupportable et il faut tenter de la juguler.

Au vu des constatations, le séminaire recommande :

- D'octroyer un numéro permanent d'identification à chaque élève dès la première année d'école primaire ;
- De fixer à un, le redoublement autorisé pour un élève dans une même classe ;
- De prendre en compte la progression ou la régression de l'élève pour son redoublement ;
- La création et valorisation des filiales de formation autres que celles de l'enseignement classique ;
- la création de nouvelles places au secondaire ;
- la création des centres spécialisés pour des élèves à problèmes psycho-pédagogiques particuliers.

Le thème n°2 portait sur :

LE MANAGEMENT DE L'ECOLE.

Ce thème comportait deux volets à savoir :

1. Assurer une meilleure couverture du programme scolaire ;
2. Améliorer la gestion de l'école et la supervision des enseignants.

1er volet : Assurer une meilleure couverture du programme scolaire.

Les participants au séminaire,

- Compte-tenu des conclusions de l'enquête BRIDGES concernant les écoles qui fusionnent les groupes d'élèves ou les classes parallèles ;
- Prenant acte des problèmes matériels et pédagogiques pouvant résulter de la généralisation de cette pratique informelle dans les écoles primaires, tels que :
 - * les effectifs pléthoriques des classes primaires ;
 - * l'insuffisance du matériel didactique ;
 - * l'exiguïté des salles de classe,
 - * la difficulté de communication pédagogique dans un groupe-classe surpeuplé,
 - * l'impossibilité d'assurer un enseignement individualisé dans toutes les disciplines
 - * l'inégalité de chances entre les classes à double vacation et les classes à simple vacation face au Concours National ;
 - * Connaissant le rôle assigné à la double vacation par le Gouvernement du Burundi dans l'effort de scolarisation de tous les enfants ;
 - * Sachant que le même Gouvernement demande au Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire de remédier aux lacunes de la double vacation sans remettre celle-ci en question ;

Recommandent :

- (1) que le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire mette sur pied une commission qui étudierait le fusionnement des groupes ou des classes parallèles. Les conclusions issues des travaux du séminaire permettraient de recommander cette stratégie ou de la rejeter.

- (2) Que le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire étudie la possibilité d'augmenter le nombre de jours de classe par an grâce à l'allongement de l'année scolaire et/ou à la réduction des vacances.
- (3) Que le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire améliore l'organisation du suivi de l'application des programmes sur le terrain dans le cadre de l'évaluation continue ;

Encouragent le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire à poursuivre;

- (1) La révision des niveaux de performance (profils et le réaménagement des programmes de formation);
- (2) L'intégration des programmes des Travaux Pratiques Agricoles et des Travaux Pratiques d'Economie Familiale en Etude du Milieu (sciences) pour améliorer les connaissances en agriculture, en techniques culturales et en hygiène (santé, nutrition) ;
- (3) La formation continue des enseignants pour relever leur niveau de culture générale et il serait bon que cette formation soit sanctionnée par un certificat ;

2ème volet: Améliorer la gestion de l'école et la supervision des enseignants

Les participants au séminaire,

1. Considérant que le directeur (comme l'inspecteur) est une clé du succès dans l'amélioration des performances des élèves ;
2. Compte tenu des mesures déjà prises ou envisagées par le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire en vue d'améliorer l'encadrement pédagogique et administratif des écoles primaires ;

Saluent les décisions suivantes :

3. la mise en place des inspections provinciales confiées à des licenciés en sciences de l'éducation,

- l'augmentation du nombre d'inspections cantonales ;
- l'intégration de l'inspection primaire au sein de l'Inspection Générale de l'Enseignement ;
- l'augmentation en cours du nombre de directions scolaires pour réduire le nombre d'écoles supervisées par un seul directeur.

Ils recommandent:

- d'intégrer l'apprentissage des techniques efficaces d'un dirigeant dans la formation initiale et continue des enseignants ;
- de faciliter aux directeurs qui le souhaitent l'acquisition des motocyclettes ou bicyclettes par le système de crédits grâce au Fonds de Solidarité des Travailleurs de l'Enseignement ;
- de multiplier le nombre d'encadreurs en nommant des enseignants chevronnés comme maîtres responsables surtout dans les écoles succursales et en renforçant leurs responsabilités ;
- de créer un corps de suppléants avec les finalistes de lycées en exigeant d'eux un service civique avant de poursuivre les études universitaires ;
- de faciliter aux enseignants l'accès aux crédits pour la construction des logements grâce aux Fonds de Solidarité des Travailleurs de l'Enseignement ;
- de construire des logements près des écoles surtout aux succursales avec la collaboration des autorités communales et de la communauté locale ;
- de recourir à la motivation morale par exemple en publiant la liste des meilleurs enseignants, des meilleurs élèves d'une classe donnée, ou en décrétant une journée de l'enseignant, etc...

.../...

184

Le thème n° 3 portait sur :

LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCAIS ET EN KIRUNDI DANS L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE AU BURUNDI.

Les participants au séminaire, ayant constaté, comme le PROJET BRIDGES, que :

- l'apprentissage du français restera important tant que l'accès à l'école secondaire et le succès à ce niveau exigent une bonne connaissance du français ;
- pour la plupart des matières, les élèves comprennent mieux et peuvent mieux démontrer leur connaissance en kirundi qu'en français ;
- beaucoup d'élèves éprouvent des problèmes énormes pour comprendre le français quand il est utilisé comme langue d'enseignement en cinquième et en sixième année ;
- le développement et le maintien de la capacité de lire et écrire en kirundi et en français sont importants pour augmenter les acquis de la formation scolaire tant sur le plan de la productivité que sur celui de l'éducation pour la santé

recommandent ce qui suit :

1. Commencer plus tôt l'utilisation du français comme langue d'enseignement pour le Calcul et l'Etude du milieu
2. Pour donner plus d'importance au travail manuel à l'école et renforcer l'esprit de la ruralisation, il faudrait maintenir le Kirundi comme langue d'enseignement pour les TPA et TPEF de la 1ère à la 6ème. Pour cela il faut traduire les fichiers y relatifs.
3. Pour éviter la traduction systématique du Français au Kirundi et pour ne pas créer un climat de paresse à l'intérieur de la classe, il faudrait faire recours à des situations concrètes et à des contextes appropriés et avec un matériel didactique adéquat et parlant pour faire passer les notions que l'on veut faire acquérir aux apprenants.

15

4. Mettre l'accent sur la capacité de comprendre des textes portant sur des sujets rencontrés dans la vie quotidienne des apprenants ; insister également sur les épreuves de rédaction en Français et en Kirundi tout au long de la scolarité primaire.
5. Compte tenu des propositions formulées ci-dessus, le séminaire recommande de procéder à des expérimentations - validation dans des écoles pilotes pour déterminer le meilleur emploi du français et du kirundi dans le contexte scolaire.
6. Qu'une expérimentation - validation soit entreprise en vue de déterminer la langue qui véhiculerait le mieux l'apprentissage du cours d'EDUCATION PHYSIQUE.
7. Que l'on donne, dans les Lycées Pédagogiques, une formation initiale en Kirundi pour ces branches sus-mentionnées, et que la méthodologie spéciale y relative soit également enseignée en Kirundi.
8. Que l'on veille spécialement à une formation plus poussée des enseignants, une formation tant initiale que continue, en vue d'élever et d'enrichir leur niveau de langue tant en Kirundi qu'en français et de faire en sorte que cette formation reflète les réalités de l'école primaire.
9. Que l'on offre aux élèves des occasions de lire, d'avoir envie de lire, lire et apprendre à communiquer à l'école comme en dehors de l'école, aussi bien en français qu'en Kirundi, notamment par la création des bibliothèques scolaires ou l'installation des foyers culturels dans différents coins du pays.
Tout ceci concourerait à l'enrichissement du français et du kirundi.

186

Le 4^e thème portait sur: L'EFFICACITE EXTERNE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE:

Deux volets:

- 1) Renforcer la contribution de la formation scolaire au développement rural
- 2) Améliorer l'adéquation formation-emploi dans les secteurs formels et non formels.

Pour le 1er volet :

- 1°) L'élaboration et l'exécution d'un nouveau programme de sciences intégrées qui lie les sciences et l'agriculture par des expériences à faire dans les jardins scolaires
- 2°) Ayant constaté avec les résultats de l'étude de BRIDGES que le temps alloué aux TPA est insuffisant, les participants proposent de concevoir un système d'encadrement des enfants pendant la demi-journée libre et même pendant les vacances, afin de renforcer l'encadrement agricole.
- 3°) D'assurer une formation solide des instituteurs en matière agricole en donnant une place de choix aux TPA dans l'élaboration des programmes des Lycées pédagogiques.

Pour le 2^e volet, à savoir :

- . Renforcer la contribution de l'enseignement primaire à l'adéquation formation-emploi

Les participants au séminaire

- 1°) Ayant constaté que la méthodologie et les instruments développés par le projet BRIDGES ne sont pas complets et raffinés, suite au fait que la seconde étape prévue lors de la conception de l'étude n'a pas été entreprise, les participants recommandent au gouvernement de poursuivre cette étude et la mener à terme, afin d'aboutir à une méthodologie et des instruments plus perfectionnés.

- 2°) Ils proposent également qu'à l'avenir, les instruments d'enquête soient élaborés en commun accord avec tous les services utilisateurs.
- 2°) Les participants aux travaux du séminaire n'ont pas manqué de recommander la généralisation de la méthode BRIDGES améliorée à tous les paliers de l'enseignement.
- 3°) **Les participants recommandent également au gouvernement de redynamiser et de développer les structures de formation professionnelle afin d'accueillir les enfants recalés des différents niveaux de formation.**