



B • R • I • D • G • E • S

Basic Research and Implementation
in Developing Education Systems

CASUAL PAPERS

PA-ABE-701

Paper not formally reviewed.

10/12/82

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

- TABEAU 1 : Performance des élèves en compréhension de texte, rédaction, calcul et sciences/agriculture rédigés d a n s d e u x l a n g u e s d'enseignement.....
- TABEAU 2 : Les résultats (moyenne) pour les redoublants et non-redoublants.....
- TABEAU 3 : Les résultats des élèves par test et par tranche d'âge.....
- TABEAU 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 alternatives 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-Efficacité 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 la 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 était 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 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 pédao-linguistiques 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

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/Aq.				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