UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

L'applicablité de l'école Amie de l'Enfant chez les enseignents de la Direction Communale de l'Enseignement de Nyabiraba

Nshimirimana, Cléophas; Sous fa direction de : Madame Theodora Nisabwe

2017
UB, FPSE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1586

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES

DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

L'APPLICABILITE DE L'ECOLE AMIE DE L'ENFANT CHEZ LES ENSEIGNANTS DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L 'ENSEIGNEMENT DE NYABIRABA

Par

Cléophas NSHIMIRIMANA

Sous la direction de :

Madame Théodora NISABWE

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du grade de Licencié en **Sciences de l'Education**

Bujumbura, Août 2017

DEDICACE

A nos regrettés parents ;

A nos regrettés frères et sœurs ;

A nos frères et sœurs.

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce travail est le fruit de la conjugaison des efforts de nombreuses personnes à qui nous exprimons des remerciements.

A cet effet, nos sentiments de remerciements s'adressent tout particulièrement à Madame Théodora NISABWE, Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, qui, malgré ses multiples responsabilités, a dirigé nos premiers pas vers la communauté des chercheurs scientifiques. Sa disponibilité, ses multiples conseils et sa persévérance ont été d'une utilité importante dans la réalisation de ce travail.

Nos sincères remerciements vont également à l'endroit de tous nos éducateurs, du primaire jusqu'à l'Université, de par leur formation aussi morale qu'intellectuelle dont ils nous ont fait bénéficier.

Nos remerciements s'adressent enfin aux enseignants de la Direction Communale d'Enseignement de Nyabiraba pour avoir accepté de répondre favorablement à notre enquête. N'eût été leur participation, ce travail ne saurait se réaliser.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

%	: Pourcentage
χ^2	: Khi- carré
AA	: Année Académique
AS	: Année Scolaire
BER	: Bureau d'Education Rural
CRIDIS	: Centre Universitaire de Recherche et d'Intervention pour le Développement Social et Individuel
DCE	: Direction Communale de l'Enseignement
dl	: Degré de Liberté
EAE	: Ecole Amie de l'Enfant
ECOFO	: Ecole Fondamentale
ESF	: Expansion Scientifique Française
Fe	: Fréquence théorique
Fo	: Fréquence observée
IEBPP	: Inspection de l'Enseignement de Base Public et Privé
IFADEM	: Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
P	: Probabilité
PUF	: Presses Universitaires de France
TBS	: Taux Brut de Scolarisation
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Fond de Nations Unies pour l'enfance)

RESUME

L'amélioration de la qualité d'enseignement/apprentissage demeure un grand défi auquel sont confrontés les systèmes éducatifs. Ainsi, l'incorporation du modèle dénommé « Ecole Amie de l'Enfant » dans le système éducatif burundais s'inscrit dans cette perspective d'amélioration de la qualité de l'éducation. L'enjeu consiste à améliorer les conditions de travail de l'enseignant et de l'apprenant. De ce fait, l'école actuelle se veut être saine, protectrice, sensible au genre, à l'équité et à l'égalité favorisant ainsi une éducation centrée sur l'apprenant ainsi que la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation.Le présent travail a voulu cerner dans quelle mesure les enseignants de la Direction Communale d'Enseignement de Nyabiraba appliquent les principes de l'Ecole Amie de l'Enfant. Il pose l'hypothèse que l'applicabilité de l'école amie de l'enfant serait liée à la qualité de l'enseignant, au cycle d'enseignement de l'école fondamentale et aux conditions matérielles.

Notre population d'enquête était constituée par 195 enseignants dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale. Nous avons extrait de cette population un échantillon de 98 enquêtés, soit la moitié de la population mère. Les données recueillies par la technique d'enquête par questionnaire ont été analysées et interprétées statistiquement à l'aide du khi-carré pour conclure à l'influence ou non des variables retenues. L'étude a montré que, d'une manière générale, les enseignants font montre de plus d'efforts pour appliquer les principes de l'Ecole Amie de l'Enfant. Toutefois, les conditions matérielles de classe (effectifs d'apprenants, la quasi inexistence des outils pédagogiques), la sous information des enseignants sur le nouveau modèle et l'insuffisance de collaboration avec les autres acteurs de l'éducation sont autant de limites à la mise en place de l'école amie de l'enfant. Cependant, les réponses des enquêtés ne sont pas influencées par les variables considérées à savoir l'ancienneté, le sexe de l'enseignant ainsi que cycle d'enseignement et taille de la classe.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE i
REMERCIEMENTS ii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS iii
RESUME iv
TABLE DES MATIERES v
0. INTRODUCTION GENERALE 1
0.1. Motivation du choix du sujet 2
0.2. Délimitation du sujet 3
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES 4
CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES 5
1.0. Introduction 5
1.1. L'école active 5
1.2. La pédagogie 6
1.3. Le groupe de travail 7
1.4. L'enfant 7
1.5. L'enseignant 9
1.6. Conclusion du chapitre 11
CHAPITRE II : GENERALITES SUR L'ECOLE AMIE DE L'ENFANT 12
2.0. Introduction 12
2.1. Les indicateurs de l'école amie de l'enfant 12
2.1.1. Une école efficace 12
2.1.2. Une école saine 13
2.1.3. Une école protectrice pour les enfants 13
2.1.4. Une école qui centre son éducation sur l'enfant 14
2.1.5. Une école qui implique les enfants et la communauté dans sa gestion 14
2.1.6. Une école sensible au genre, à l'équité et à l'égalité 15
2.2. Pédagogie active et participative 16
2.2.1. Méthodologie d'animation 17
2.2.2. Les méthodes d'enseignement 18
2.2.3. Techniques d'animation 21
2.2.4. Disposition des élèves dans la salle de classe 22

2. 3. Conclusion du chapitre 22

CHAPITRE III : QUELQUES FACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE 24

3.0. Introduction 24

3.1. Les facteurs liés aux effectifs de la classe 24

3.2. Facteurs liés aux conditions matérielles 25

3.3. Dotation des écoles en ressources humaines 27

3.4. Conclusion du chapitre 29

CHAPITRE IV: PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE 30

4.0. Introduction 30

4.1. Problématique de la recherche 30

4.2. Hypothèses de recherche 33

4.2.1. Hypothèse générale 33

4.2.2. Hypothèses opérationnelles 33

4.3. Variables de recherche 33

4.3.1. Variables « ancienneté dans l'enseignement » 33

4.3.2. Variable « sexe» 34

4.3.3. Variable « cycle d'enseignement de l'école fondamentale » 34

4.3.4. Variable « taille de la classe » 34

4.4. Démarche méthodologique 35

4.4.1. Méthode de la recherche 35

4.4.2. La population d'enquête 35

4.4.3. Echantillonnage 36

4.4.4. Instrument de récolte des données 37

4.4.5. La préenquête 38

4.4.6. L'enquête proprement dite 38

4.4.7. Procédé d'analyse des données 39

DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 41

CHAPITRE V: CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS EN RAPPORT AVEC L'ECOE AMIE DE L'ENFANT 42

5.0. Introduction 42

5.1. Qu'est-ce qu'est l'école Amie de l'enfant ? 42

5.1.1. Une école dont l'éducation est centrée sur l'apprenant 43
5.1.2. Ecole qui prône la collaboration des acteurs de la communauté éducative 44
5.1.3. L'école qui assure un environnement protecteur pour ses enfants 45
5.1.4. L'école accueillante 46
5.1.5. L'enseignement de qualité 46
5.2. Avis des enseignants sur l'école amie de l'enfant 46
5.3. Conclusion du chapitre 51
CHAPITRE VI : LES CONDITIONS MATERIELLES D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE 53
6.0. Introduction 53
6.1. Les documents de références pour les enseignants 53
6.2. Gestion du matériel didactique 57
6.3. Le degré de manipulation du matériel didactique 61
6.4. Disposition des élèves dans la classe 65
6.5. Conclusion du chapitre 68
CHAPITREVII : L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DES PRINCIPES METHODOLOGIQUES DE L'ECOLE AMIE DE L'ENFANT 70
7.0. Introduction 70
7.1. Méthodes utilisées par les enseignants 70
7.2. La place occupée par les travaux de groupes 74
7.3. Evaluation des apprentissages 77
7.4. Le rôle des enseignants dans la mise en application effective des principes méthodologiques de l'Ecole Amie de l'Enfant 81
7.5. Difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en application des principes de l'Ecole Amie de l'Enfant 89
7.6. Conclusion du chapitre 93
CHAPITRE VIII : COLLABORATION ENTRE LES DIFFERENTS ACTEURS DE LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE 95
8.0. Introduction 95
8.1. La collaboration des enseignants avec les parents 95
8.2. Opinions des enseignants sur l'impact de l'implication des parents dans la vie scolaire des enfants 99
8.3. L'enseignant et la direction de l'école 102
8.4. Conclusion du chapitre 106

CONCLUSION GENERALE.....107
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....110
ANNEXES.....113

0. INTRODUCTION GENERALE

L'éducation, de par les conventions relatives aux droits des enfants et autres instruments internationaux, est un droit que toute société doit réserver à tous ses enfants, et cela indépendamment de la race, du sexe, de la religion, du rang social, ... pour préparer ces derniers à s'adapter aux contraintes du monde en perpétuelles mutations.

A ce propos, Dottrens (1966, p. 10) s'exprime en disant : *« Si le but de l'éducation est de préparer et de faciliter l'intégration de l'enfant dans la société en lui faisant acquérir des connaissances, des savoir-faire, des habitudes, des règles de morale, il est bien évident que ces acquisitions sont fonction de la société dans laquelle il entrera plus tard ».*

L'éducation est donc intrinsèquement sociale. La qualité de l'enseignement est le moteur de l'éducation et elle implique une amélioration rationnelle des conditions dans lesquelles travaillent l'enseignant et l'apprenant. C'est du moins ce qu'avance Nahimana (1998, p. 42) : *« Tout rendement dans une entreprise dépend en grande partie des conditions de travail dans une large mesure, des conditions dans lesquelles se déroulent les activités scolaires. Il faudra que ces conditions de travail soient les plus saines possibles ».*

Il s'agit en quelque sorte de revisiter les programmes, les procédés, les méthodes et techniques ainsi que l'organisation et l'administration scolaire pour permettre de bons résultats, suivant les attentes de la société. Ainsi, pour que l'élève apprenne convenablement, il est nécessaire que l'enseignant ne se limite pas à l'exposé des matières mais plutôt l'exploitation des stratégies stimulant et facilitant l'apprentissage s'impose.

L'enseignant est le premier responsable dans la mise en application d'un programme conçu dans le but d'améliorer la qualité du système éducatif du pays. C'est l'enseignant qui passe les plus grands moments de la journée avec les écoliers et /ou élèves. Il doit suffisamment être préparé à cette noble tâche. C'est ainsi que le Burundi, à travers le ministère ayant l'enseignement de base dans ses attributions, pour faire face au défi de la qualité de l'éducation, lance un modèle d'école dénommée une « école amie de l'enfant ».

Dans sa conception, *« l'école amie de l'enfant vise non seulement de fournir des installations physiques, de promouvoir une bonne pédagogie et d'améliorer la rentabilité, mas également de permettre de traiter des questions de l'environnement comme celles relatives à la lutte contre le VIH/SIDA, la participation communautaire, la sécurité des bâtiments et les réalisations des*

zones de sécurité ». www.unicef.org/french/publications/files/child Friendly Schools. [2]Manuel F2. Visitée le 24/5/201

Comme le disait Irène (1986, p. 32): *« Si l'on veut battre l'adversaire, il faut proportionner l'effort à sa force de résistance ».*

Tenant compte de tous ces objectifs ci-haut énumérés, est ce que le gouvernement du Burundi, avant de lancer ce projet, a tenu en considération toutes ces exigences ? Autrement dit, le Burundi est-il suffisamment préparé en matière de ressources humaines et matérielles pour prétendre réaliser ce projet avec succès ? Il est donc nécessaire d'étudier comment les enseignants s'y prennent devant les exigences de l'Ecole Amie de l'Enfant.

Notre travail de recherche est subdivisé en deux parties. La première est consacrée au cadre théorique et méthodologie de la recherche. Nous avons d'abord défini les concepts-clés. Le second chapitre let en évidence les généralités de l' l'Ecole Amie de l'Enfant. Le troisième chapitre quant à lui parle de quelques facteurs d'enseignement /apprentissage. En fin le quatrième chapitre parle de la problématique de la recherche ainsi que les démarches méthodologiques entreprises. La Deuxième partie concerne la présentation, l'analyse des données et l'interprétation des résultats.

0.1. Motivation du choix du sujet

Le choix du sujet « *L'applicabilité de l'école amie de l'enfant chez les enseignants de la DCE NYABIRABA»* répond à un double objectif. Il s'agit d'une part de la nécessité d'effectuer un premier pas dans la recherche scientifique telle que prévue à la fin des études universitaires. D'autre part, le choix de ce sujet est consécutif à une observation effectuée en 2012, après la proclamation des résultats de la deuxième candidature, au cours d'une visite fortuite, dans une classe de quatrième année où nous trouvions des élèves disposés en demi-cercle. Une situation pareille nous paraissait inhabituelle et intéressante en tant que futur pédagogue. Il nous a fallu pousser loin nos investigations en entrant en contact avec les enseignants titulaires. Ainsi, les conversations avec les enseignants font état de l'Ecole Amie de l'Enfant dont l'objectif principal est la qualité de l'enseignement/apprentissage. Il faut par conséquent adopter de nouvelles méthodes et stratégies pédagogiques mettant l'enfant au centre de l'acte pédagogique.

L'enfant est considéré comme un individu unique en son genre. A ce propos Donkele (2003, p. 105) disait ceci : « *C'est à ce niveau que l'enseignant doit considérer son rôle, il avait quasiment*

le monopole de la parole dans le système classique, le voilà « condamné » au silence, au moins à la discrétion. Il n'est plus payé pour démontrer qu'il connaît la vérité ».

Tout enseignement doit porter sur la vie réelle de l'enfant en tenant compte de ses aptitudes physiques, mentales et intellectuelles. Cependant, selon le groupe de chercheurs du CRIDIS (2012), le système éducatif burundais fait face à des difficultés dont les plus importantes sont celles liées aux effectifs élevés dans les classes, à l'insuffisance des supports pédagogiques, à l'insuffisance des enseignants en quantité et en qualité, etc. qui constituent incontestablement un blocage à la qualité de l'enseignement.

L'enseignant se trouve dans une situation où il a à travailler en respectant les exigences méthodologiques de l'école nouvelle d'une part et, d'autre part, en gérant les contraintes liées aux conditions matérielles de la classe. Ainsi, la présente recherche veut cerner dans quelle mesure les enseignants appliquent les exigences méthodologiques de l'EAE dans le système éducatif burundais.

0.2. Délimitation du sujet

La délimitation du sujet de recherche consiste à dire de façon claire et concise l'objet de la recherche. Ainsi, dans la présente recherche, il est question d'étudier l'applicabilité de l'EAE dans l'enseignement fondamental. L'enseignant est engagé dans la dynamique de relation triangulaire s'établissant entre l'enseignant, l'apprenant et la matière. L'étude consiste à étudier comment l'enseignant s'adapte aux exigences méthodologiques de l'EA E. Conformément à l'article 35 de la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire, l'école fondamentale comporte neuf années d'étude en quatre cycles. Notre recherche porte sur les enseignants des trois premiers cycles de l'ECOFO dans la DCE de Nyabiraba.

Le quatrième cycle de l'ECOFO diffère des trois premiers cycles non seulement au niveau des programmes enseignés mais également au niveau de l'organisation des activités, ce qui explique l'exclusion délibérée de ce quatrième cycle dans la présente étude.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES

1.0. Introduction

Un mot peut avoir plusieurs significations suivant le contexte dans lequel il est abordé, d'où la nécessité de conceptualisation. Le présent chapitre a pour but d'éclaircir certains concepts en vue d'une compréhension unanime avec le lecteur.

1.1. L'école active

Le concept « école active » présente deux vocables « école » et « active ». Selon Foulquié (1971, p.146) l'école vient du mot grec « schole » qui signifie « *loisir* », par exemple l'occupation d'hommes ayant des loisirs. Quant à l'origine latine, ajoute Foulquié, le mot école vient du mot « schola ou Scola », d'où l'adjectif scolaire et ses dérivés. En langage courant, l'école est définie comme un établissement organisé pour l'enseignement collectif des jeunes élèves de l'école primaire ou secondaire, collège ou lycée.

Lorsque l'enfant quitte sa famille nucléaire, il a indiscutablement en face de lui une nouvelle famille qui lui exige une forme d'adaptation. L'école impose à l'enfant une forme d'organisation autre que familiale. Il aura à adopter un mode de communication large avec des élèves qui ne lui sont pas familiers, mais aussi avec des éducateurs qui remplacent les parents à l'école.

Tenant compte de ces variations, l'environnement scolaire, milieu où l'enfant passe la grande partie de la journée, doit être sécurisant pour l'enfant et les éducateurs y jouent un rôle extrêmement important. Donc, l'école est devenue une famille où l'enfant et l'éducateur se sentent librement impliqués.

Par ailleurs, dans la définition du concept école, le volet pédagogique revêt une importance capitale. Celui-ci se réfère à une école active où, contrairement à l'école traditionnelle qui considérait l'enseignant comme le seul détenteur du savoir, l'apprenant est le principal acteur dans la découverte du savoir. Ainsi, le vocable « active » signifie que l'activité de l'enfant occupe le premier plan dans l'acte pédagogique. L'enfant cesse d'être passif pour prendre une part active dans ses apprentissages. L'école active fait valoir une pédagogie coopérative et constructive. A ce sujet, Brunswic (1994, p.65) écrit ceci : « *Le travail productif n'est pas une éducation pour le travail mais une éducation par le travail dont les objectifs sont d'ordre pédagogique et comportemental* ». Ainsi, l'école devrait stimuler l'activité de l'enfant dès le jeune âge.

L'école active constitue un lieu où l'enfant prend des initiatives pour résoudre les problèmes lui posés en vue d'accéder à la découverte du savoir, le maître étant un facilitateur, un médiateur entre le savoir et l'apprenant.

1.2. La pédagogie

La pédagogie est l'art d'enseigner. Elle désigne une technique de l'éducation ; elle est à la fois une science et un art. Ce dernier aspect réside selon Lafon (1963, p.768) *« dans le mode d'action que l'éducateur exerce sur l'enfant ainsi que dans la manière de présenter les données à acquérir »*. La pédagogie implique l'action qu'on exerce sur l'enfant tout en insistant sur la façon de faire de l'enseignant. Ainsi, dans l'évolution de la pédagogie, il y a lieu de distinguer deux courants qui se sont succédé à savoir le maîtrocentrisme et le pédocentrisme. Le premier fait appel à la pédagogie fondée sur les méthodes traditionnelles qui donnaient à l'enseignant toutes les responsabilités sur l'enfant dans l'activité pédagogique. Seul le maître est détenteur du savoir ; l'enfant n'était là que comme un vase vide à remplir. Ce genre de pédagogie n'est que limitatif car il ne se soucie pas des besoins, des sentiments de l'enfant, celui-ci est plongé de plus en plus dans un état de passivité, de dépendance vis-à-vis de ce maître.

Contrairement à la pédagogie classique, en vue de pallier les lacunes des méthodes précédentes, le deuxième courant à l'honneur met en avant l'activité de l'apprenant. Rogers et al. (2001, p.190) disaient ceci : « *Une activité dans laquelle l'élève est un acteur est différente d'une activité centrée sur l'enseignant car l'activité centrée sur l'enseignant ne peut en aucun cas être considérée comme une activité d'intégration puisque la définition d'intégration implique que la mobilisation des ressources soit effectuée par l'élève lui-même».* Ce n'est pas l'enseignant qui étudie, c'est plutôt l'élève qui apprend. Il faut alors lui accorder l'occasion d'exercer pleinement ses aptitudes.

L'enfant participe actuellement dans la dynamique de l'apprentissage. Il prend les initiatives, discute, pose des questions, porte sa contribution aux problèmes qui se posent à lui dans la situation de classe. Il devient par conséquent le véritable artisan de sa propre formation, le maître y joue un rôle d'encadreur, d'accompagnateur. Actuellement, c'est l'ère de promouvoir cette pédagogie qui éveille les talents, les potentialités qui dorment chez l'enfant pour les rendre utiles, vivants.

1.3. Le groupe de travail

Le groupe de travail est une technique privilégiée dans ce genre de pédagogies actives, d'où l'impérieuse nécessité de le définir. Selon Foulquié (1971, p.235), le groupe est *« un petit nombre de choses ou de personnes que le regard saisit comme un tout ».*

Le concept groupe porte plusieurs significations suivant le domaine dans lequel il est utilisé. S'agissant du domaine de la psychologie dynamique, selon Foulquié (1971, p.235) le groupe est *« un ensemble de personnes entre lesquelles se produisent des interactions (échanges vécus, passions morales, attitudes ou réactions agressives) ou entre lesquelles existe un rapport d'interdépendance pour la réalisation de leurs objectifs personnels ».*

De cette définition, deux aspects tels que l'objectif et l'interaction entre les membres du groupe retiennent l'attention telle que l'explicite Sillamy (1980, p.535): *« Le groupe est l'ensemble structuré de personnes s'influençant réciproquement et formant une entité organique capable de déterminer la conduite des individus qui la composent ».*

Les éléments évoqués par ces deux auteurs trouvent leur justification dans le domaine pédagogique. Ainsi, Foulquié (1971, p.235) définit le groupe de travail comme *« un petit ensemble d'élèves ou d'étudiants qui partagent entre eux le programme d'une étude (soit scolaire, soit parascolaire) déterminé, puis mettent en commun les résultats et en font la synthèse dans un rapport à la rédaction duquel tous participent plus ou moins ».*

Cette définition témoigne de ce qui se fait dans l'école amie de l'enfant où le maître répartit les élèves en groupes restreints de 6 suivant la taille de la classe pour discuter ou échanger autour d'un thème, sujet ou question leur lancés. Comme le rôle de l'enseignant est celui de facilitateur, de guide, celui-ci va passer dans les groupes pour donner des orientations, s'assurer que tout le monde est entrain de travailler.

Et enfin chaque groupe, par le biais du rapporteur, expose le fruit du travail pour le partager avec les amis de la classe. Le maître fera la synthèse finale issue des résultats présentés par les groupes respectifs. Le groupe constitue une voie incontournable menant vers la qualité de l'éducation plus spécialement lorsqu'on est en face des classes nombreuses.

1.4. L'enfant

L'enfant est selon Lafon (1963, p.264) *« un être humain dans la période de l'enfance ».* L'enfance étant une période de la vie de l'homme qui débute avec la naissance de l'enfant

jusqu'à la période de préadolescence. La période d'enfance est subdivisée, selon Foulquié, en quatre sous périodes suivantes :

- Enfant dans son contexte familial (0-2,5 ans). Durant cette période, l'enfant est étroitement sous la dépendance exclusivement maternelle ou du substitut maternel.

- L'enfance préscolaire (2,5-7 ans). Elle se caractérise par une éducation familiale se traduisant particulièrement par l'acquisition du langage parlé et la manière de se conduire dans le monde extérieur.

- L'enfant de l'école élémentaire (7-12 ans). C'est spécifiquement la vie scolaire qui est mise à l'honneur. L'éducation s'y transmet formellement et l'enfant y mène une vie extra-familiale, avec une organisation particulièrement différente de celle familiale, habituelle.

- Période de préadolescence: C'est une période correspondant aux classes supérieures des écoles primaires, plus spécifiquement les classes du cycle inférieur des établissements secondaires.

Dans le présent travail, l'accent particulier est mis sur la période de la scolarité primaire. Cette période correspond selon Piaget cité par Dottrens, (1966, p.27) « *à un stade particulier de la croissance que la psychologie appelle stade des opérations intellectuelles concrètes des sentiments moraux et sociaux de coopération* ».

La période de la scolarité primaire est importante dans la vie de l'enfant. Elle lui permet une ouverture sur le monde extérieur. L'enfant quitte sa famille nucléaire pour l'école qui lui procure une éducation formelle. Cette éducation est particulièrement dominée par l'instruction, une transmission des connaissances essentiellement intellectuelles se basant sur des situations réelles de la vie de l'enfant.

L'enfant dont l'esprit critique, la notion d'abstraction est encore rudimentaire éprouvera des difficultés à se représenter des situations à leur absence. A ce niveau, la démarche pratiquement inductive pourra permettre aux petits enfants de comprendre certaines situations de la vie. Il faut partir de ce qu'un enfant connaît déjà pour lui demander de se représenter des choses abstraites, partir des choses élémentaires pour affronter des choses complexes.

Il est à ajouter que l'éducateur est en face des êtres complexes comme disait Dottrens (1964, p.32): « *un écolier est un être complexe, le produit de ce qu'il est comme enfant et de ce qu'il devient comme élève, c'est une création fictive et temporaire de l'organisation de la scolarité* ».

La complexité de cette notion d'enfant est liée à son caractère polymorphe. Dottrens (1964, p.32) spécifie que *« les uns sont intelligents, les autres ne le sont pas, ceux-ci travaillent vite, ceux-là, lentement. Il en est qui sont dociles, appliqués mais à côté d'eux, voisinent les turbulents, les paresseux, les difficiles »*.

Le mot « enfant » revêt plusieurs caractéristiques : les doués, les surdoués, les faibles, ceux qui présentent des handicaps physiques ou mentaux, les hyperactifs, les distraits, les dérangeurs, les paresseux, etc. qui méritent, chacun selon sa catégorie, d'être compris et accompagnés afin de réaliser une bonne assimilation .Toute école qui se veut démocratique, a le rôle d'identifier les forces et les faiblesses de chaque écolier pour pouvoir l'encadrer convenablement.

1.5. L'enseignant

Le vocable enseignant est le dérivé du verbe enseigner, il désigne celui qui accomplit d'action d'enseigner comme le dit Foulquié (1971, p.184) :« *Oui enseigne. Le personnel enseignant d'un établissement scolaire (par apposition au personnel administratif)* ».

Il fait appel à l'ensemble de ceux qui exercent la tâche de transmission des connaissances de façon systématique en tenant compte de l'état psychologique, moral et social de l'enfant. Comme le précise l'article 42 de la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire *« le métier d'enseignant exige d'avoir des qualités intellectuelles, physiques, psychologiques, morales et sociales, de cultiver et développer des compétences professionnelles et d'être un agent de changement et de développement »*.

L'instruction, se traduisant par une simple transmission des connaissances intellectuelles, ne se suffit pas à elle seule. La fonction enseignante doit transcender cet état de chose. L'enseignement, l'instruction et l'éducation sont des activités indissolublement liées dans la pratique professionnelle de l'enseignant. L'éducation doit éclairer l'instruction. Seule la connaissance de la matière ne suffit pas, la personnalité de celui qui enseigne joue un rôle qui peut être positif ou négatif sur l'avenir de l'apprenant. L'enseignant doit soigner ses attitudes. Emile (1973, p.61) disait : *« c'est aussi par l'action que la morale est enseignée. Dans toute classe bien conduite, la vie scolaire est une morale : Il faut être propre, ordonné, poli, sincère, honnête, laborieux, complaisant, respectueux du bien commun et des nécessités collectives, ne pas brutaliser ses camarades »*.

L'enseignant transmet son être à travers ses habitudes, attitudes et sa conduite à ses élèves. L'enseignant devrait par conséquent montrer un bon exemple. L'UNICEF (2014, p.16) dit à l'enseignant de : « *donner une image positive de lui-même. Ainsi, son habillement ne porte pas préjudice, il doit plutôt être assidu et ponctuel* ».

L'enscignant devrait savoir qu'il a en face de lui des sujets qui observent et analysent tout ce qui se passe dans leurs yeux. Il a donc le devoir d'être un bon modèle de peur de voir ses enfants imiter de mauvais exemples comme le dit d'ailleurs l'adage rundi « *Wiba uhetse ukabwiriza uwuri mu mugongo.* » ce qui se traduit littéralement : « *Si tu voles en portant ton enfant sur le dos, tu es en train de le lui apprendre* ». Ayant raffiné sa personnalité, il lui faut ensuite revoir constamment ses méthodes, procédés, techniques en vue de les rendre plus concrets, flexibles pour attirer l'attention des enfants.

Notons avec Ferrière (1966, p.91) que le premier rôle de l'enseignant est *« de créer le milieu au sein duquel ils puisent la force de grandir, le second rôle, de les orienter»*. Il faut aider les élèves, les accompagner dans le processus de découverte du savoir. Les enfants sont intelligents ; ils sont capables de réaliser un travail de qualité. Il suffit de leur donner cette occasion. Cela signifie que le rôle de l'enseignant est de créer des situations pertinentes, propres à provoquer chez les enfants le goût de construire eux-mêmes le savoir.

Son rôle cesse d'être d'un transmetteur pour devenir celui d'un facilitateur, accompagnateur, médiateur. A ce propos, IFADEM (2011-2012, p.12) précise que « *le maître n'est pas celui qui détient le savoir et qui n'autorise l'intervention des élèves que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre limitant sa prise de parole et encourageant la participation orale et spontanée des enfants* ».

L'enseignant est un éducateur par excellence. Son rôle se traduit par le sens du professionnalisme qu'il manifeste vis-à-vis de ce métier et l'amour envers les enfants lui confiés. En définitive, l'enseignant devrait revisiter en permanence ses qualités du savoir-être, savoir-vivre, savoir-faire pour accomplir efficacement sa mission.

1.6. Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, il était question de donner la définition des concepts que nous jugeons importants au cours de la recherche. Il est nécessaire de lever les équivoques causées par certains mots pour tracer le cadre bien précis de la recherche. Ainsi, nous avons eu l'occasion de définir les concepts suivants : école active, groupe de travail, pédagogie, enfant et enseignant. Nous allons aborder quelques généralités sur l'école amie de l'enfant.

CHAPITRE II : GENERALITES SUR L'ECOLE AMIE DE L'ENFANT

2.0. Introduction

Afin de mieux asseoir une école fonctionnant sous les standards de l'école moderne, il est impératif de mettre en place une politique allant dans le sens de l'amélioration des conditions de travail de l'enseignant et de l'enfant. Il faut une école où tous les enfants apprennent à participer, à exercer des aptitudes, à apporter quelque chose à leur école et à la communauté. Cette école doit s'appuyer sur la connaissance et le respect des droits de l'enfant. Qu'est ce qui indique que telle école est amie de l'enfant ou non? Est-ce-que toutes les écoles peuvent prétendre être amies de l'enfant ? Les caractéristiques ci-dessous nous renseignent sur cette école.

2.1. Les indicateurs de l'école amie de l'enfant

Dans son approche, l'EAE cherche à créer un environnement d'apprentissage riche, équipant les apprenants des compétences et des connaissances pour la vie future. Ainsi, comme stipulé dans le manuel des écoles amies de l'enfant 2006, l'Ecole Amie de l'Enfant est :

2.1.1. Une école efficace

Selon Niyongabo (2008), l'efficacité est perçue comme étant le degré de réalisation ou d'atteinte des objectifs fixés dans le domaine éducatif. L'efficacité découle de la gestion des ressources humaines et matérielles ainsi que de l'organisation du système éducatif en général. Ainsi, pour atteindre cet idéal, l'école doit promouvoir des curricula qui répondent réellement aux besoins de la société. Cette dernière étant dynamique, l'école doit donner aux enfants des outils nécessaires leur permettant de s'intégrer valablement dans leur société.

Parlant de cette efficacité, Xavier et Deketele (2001, p.16) soutiennent que « *parallèlement à cette nécessité de répondre de façon opérationnelle et efficace à cette situation nouvelle, une mission de l'école reste de donner à l'élève des outils intellectuels et socio affectifs pour lui permettre de prendre le recul critique nécessaire vis-à-vis des situations de tout type qu'il rencontre* ».

Par ailleurs, l'école actuelle doit s'assurer des compétences de son personnel pour bien réaliser son but ultime. C'est d'ailleurs ce qu'avance IFADEM (2011-2012, p.5) en termes suivants : « *La réussite de tout apprentissage dépend en grande partie du savoir-être et du savoir-faire du formateur* ». L'enseignant qui n'a pas les compétences requises aura énormément de difficultés à gérer efficacement une situation-classe. Il faut donc faire recours aux personnes compétentes.

L'importance du matériel didactique notamment dans la concrétisation de la matière ne saurait être sous-estimée. Sans lui, l'enseignement reste théorique et les enfants n'ont pas accès à l'observation et à l'expérimentation. Toute école qui se veut efficace doit rendre disponible en son sein le matériel didactique adapté aux besoins des enfants.

2.1.2. Une école saine

L'école moderne doit œuvrer dans un environnement sain. L'hygiène en milieu scolaire est un élément fondamental. Elle doit être une affaire qui engage tous les acteurs de la communauté d'apprentissage. Le cadre d'apprentissage non propre est générateur de maladies. L'école doit être propre, agréable et attractive. Pour cela, elle doit veiller à l'hygiène (corporelle et vestimentaire) de tous ceux qui y œuvrent. Afin de promouvoir et sauvegarder la santé communautaire, il est impératif d'approvisionner l'école en eau potable pour permettre aux élèves de boire et de se laver. Il faut également rendre disponibles des toilettes séparées permettant aux élèves des deux sexes de s'isoler comme le recommande l'UNICEF (2006, p.64) en termes suivants : « *Le fait que les filles abandonnent leurs études parce que celles-ci ne disposent pas des toilettes séparées est un exemple de la manière dont les facteurs environnementaux peuvent nuire à l'exercice de leur droit en éducation* ». L'école doit se défaire de toute forme de discrimination pour garantir son agréable image.

Les autres éléments sont notamment l'élaboration et la mise en place des lois visant à bannir la consommation des drogues, d'alcool, du tabac dans le cadre de l'apprentissage. Il faut également rendre disponibles les services de santé scolaire ainsi que nettoyer et aérer régulièrement le milieu scolaire. De ce fait, l'environnement ainsi conçu pourrait fournir un cadre favorable à la bonne assimilation.

2.1.3. Une école protectrice pour les enfants

Si l'environnement scolaire est perçu comme non accueillant ou menaçant, précise l'UNICEF (2006, p.47), la fréquentation scolaire diminue progressivement. L'environnement convivial et protecteur pour l'enfant favorise les apprentissages, mais aussi la richesse des interactions tant dissymétriques que symétriques. Ainsi, l'école doit veiller à la sécurité de ceux qui y œuvrent en particulier les enfants en installant les clôtures à l'école, en construisant les infrastructures en matériaux durables et adaptées aux enfants. L'UNICEF (2006, p.68) précise que « *les écoles ne doivent pas se situer à proximité des sources des bruits excessifs (de circulation, des voies*

ferrées, du marché) ou de la pollution ». L'école doit se mettre à l'abri de tout ce qui pourrait provoquer la distraction chez l'enfant.

Il est également important de souligner que l'école moderne s'oppose fermement aux actes humainement dégradants comme le harcèlement, la maltraitance et l'humiliation ainsi que l'exploitation sexuelle. Il faut plutôt introduire à l'école des séances de counselling sur les fléaux qui hantent actuellement le monde notamment sur les grossesses non désirées, le VIH/SIDA et l'éducation sexuelle ; avec une attention soutenue aux enfants vulnérables et les orphelins de VIH/SIDA. Il faut ajouter que l'école moderne doit être à l'abri des incendies, notamment par la mise en place de plans d'évacuation d'urgence. A signaler également que le milieu scolaire reste apolitique.

2.1.4. Une école qui centre son éducation sur l'enfant

Il s'agit de considérer chaque enfant comme un être singulier. Tout enfant est un individu unique en son genre. Il convient de prendre en considération les besoins de chaque enfant en matière d'apprentissage et tenir compte de ses aptitudes mentales, physiques et sanitaires. C'est d'ailleurs ce qu'avance l'UNICEF (2006, p.47) en ces termes : « *La conception des écoles doit être adaptée aux phases de développement normal des enfants. Les enfants apprennent également selon les phases de leur développement* ».

La conception des programmes, des méthodes d'enseignement et des stratégies d'apprentissage devraient s'inscrire dans le cadre réel de la vie de l'enfant. Ce dernier est considéré comme un acteur activement engagé dans la découverte du monde qui l'entoure en vue de le transformer positivement. Pour cela, une méthode fondée sur la pédagogie active et participative se révèle efficace à cette fin. Il faut stimuler chez l'enfant le goût d'exercer ses talents en vue des productions personnelles et originales.

Dans la même logique de l'EAE, il faut créer des conditions permettant aux enfants l'accès aux sources de documentations (les bibliothèques) et encourager à l'école une dynamique d'échange et de coopération entre tous les acteurs de la communauté d'apprentissage.

2.1.5. Une école qui implique les enfants et la communauté dans sa gestion

Selon Brunswic (1994, p.113), : « *la recherche d'une participation active à l'institution scolaire conduit à associer les représentants de la communauté et des parents en tant que partenaires à part entière dans la mise en œuvre des politiques éducatives, et à les associer à la prise de*

décisions et aux responsabilités notamment d'organisation scolaire, d'emploi de temps et de programmes ».

L'école est une affaire qui engage tout le monde. Les élèves, les éducateurs, les parents et la communauté doivent travailler en harmonie, en vue d'améliorer la qualité de l'éducation notamment dans la gestion de l'école. Les élèves étant au centre de l'éducation moderne, ils doivent être consultés avant toute prise de décision à l'école. Ainsi, ils ont droit d'exprimer, par le biais de leurs représentants, leurs souhaits, leurs désirs, leurs besoins, leurs sentiments etc.

Le dialogue entre l'école et la communauté est le pilier de la qualité du système éducatif. Il permet aux différentes catégories d'apporter leur contribution à la vie de l'école. Les parents y jouent un rôle important. Ils interviennent dans la gestion de l'école à travers leurs idées mais aussi dans les cotisations financières. Ils doivent également suivre de près la scolarité de leurs enfants en collaborant avec les éducateurs. De ce fait, précise le BER (2008, p.25), « *sans coopération entre parents et enseignants, l'enfant ne sera pas correctement éduqué* ».

La communauté joue un rôle prépondérant dans la bonne marche de l'école. Ceci dans la mesure où l'école profite des services offerts par cette communauté. L'école a besoin par exemple des conseils émanant des agents de la santé pour protéger les acteurs contre les maladies. Il serait hasardeux d'ignorer le rôle joué par les confessions religieuses dans l'éducation morale mais aussi dans la construction des écoles.

2.1.6. Une école sensible au genre, à l'équité et à l'égalité

Selon l'UNICEF (2006, p.84), « *la discrimination fondée sur le sexe est liée à des convictions sociales et des traditions culturelles* ». Ces convictions sont construites principalement sur des stéréotypes et ont des répercussions sur l'image de soi de celui ou celle qui en est victime. Si une telle situation se présente en milieu scolaire, elle affecte l'attitude de l'enfant dans la situation d'apprentissage qui ne fait qu'amplifier la discrimination en milieu scolaire. Il importe que l'école s'y implique activement pour couper court à de telles aberrations en vue de faire progresser la société. En effet, l'article n°1 de la déclaration universelle de droit de l'homme (10 Décembre 1948) stipule que « *tous les êtres humains naissent libres et égaux en droit et en dignité* ». Ainsi, l'école doit se doter des dispositions particulières garantissant l'équilibre social. Comme les garçons, les filles doivent jouir des droits humains afin de contribuer au développement économique, social et culturel de leur pays.

Dans la lutte contre la discrimination liée au genre, l'école moderne doit prendre le devant. Elle aura une tâche noble de donner aux filles des chances égales à celles de leurs frères dans toutes les activités scolaires. Il s'agit en quelque sorte de mettre en parallèle les rôles joués par les filles et ceux joués par les garçons. Les filles et les garçons doivent être placés au même pied d'égalité dans les conditions d'apprentissage.

Dans la logique de l'école amie de l'enfant, l'école démocratique se montre accueillante vis-à-vis de toutes les catégories d'enfants, y compris les handicapés et les vulnérables. Elle crée des occasions permettant à tous les enfants de participer avec les chances égales au rayonnement de l'école. L'EAE adopte des méthodes pédagogiques susceptibles d'assurer la participation active et effective des enfants dans la classe.

2.2. Pédagogie active et participative

Dans le but de promouvoir un environnement favorable aux apprentissages, il importe de revoir comment s'établit la relation triangulaire entre l'enseignant, l'apprenant et la matière. Il s'agit de déterminer la part de chacun dans la découverte du savoir.

La démarche méthodologique de la pédagogie moderne respecte les étapes classiques de la leçon telles que l'introduction, le corps de la leçon et l'application. Dans l'introduction, l'enseignant essaie de capter l'attention des élèves soit en posant des questions sur la matière précédente, soit en motivant les élèves à l'apprentissage à travers une chanson, une histoire, etc.

Pendant le corps de la leçon, le maître entre dans le vif du sujet. C'est une étape très importante de la leçon en ce sens qu'elle permet aux élèves de faire des observations, de l'expérimentation et de dégager enfin la conclusion de la leçon. C'est dans le corps de la leçon que le maître fait participer les élèves au cours de la leçon. Les élèves doivent faire eux-mêmes l'expérience pour dégager la synthèse.

Dans la pédagogie moderne, les élèves peuvent se mettre en groupe et discuter pour accéder à la matière. C'est ce que dit Rogers (2001, p.146) : « *Les informations apportées par les élèves du groupe ont plus des chances d'être mobilisées efficacement si elles entrent en conflit avec les schèmes existants* ». Les élèves, par le jeu d'interaction, parviennent à construire eux-mêmes le savoir; le maître n'est qu'un facilitateur.

Dans l'application, l'enseignant vérifie que les objectifs fixés au départ sont atteints. Pour cela, il doit avoir prévu les exercices à faire faire aux élèves en groupe.

2.2.1. Méthodologie d'animation

L'animation de l'activité pédagogique se fait selon les étapes suivantes :

La première action de l'animateur consiste à indiquer la tâche à réaliser. Il s'agit de donner aux élèves des consignes claires et précises décrivant la nature du travail à accomplir en groupe : la taille de groupe, le travail à faire, la durée, le lieu de travail, les conditions matérielles de travail, etc.

La deuxième étape d'animation concerne le travail de groupe proprement dit. Les enfants sont répartis en groupes de cinq ou six, suivant la taille de la classe et exécutent le travail suivant les consignes données. Il s'agit des questions préalablement établies par l'enseignant qui sont résolues par les élèves en groupes. Ainsi, les élèves échangent, discutent des questions qui leur sont posées par l'enseignant. Ce dernier doit circuler pour s'assurer du déroulement normal des activités et donner des orientations. A ce sujet, Roegers et Deketele (2001, p.146) suggèrent qu' *« il faut rester vigilant au fonctionnement des groupes et veiller à tout moment à ce que chaque élève du groupe contribue à la tâche »*. Dans le cas contraire, cette attitude de l'enseignant entrainerait le désordre, et le rendement des élèves serait médiocre. Selon Barakamfitiye (2012-2013, p.59) *« les élèves s'investissent davantage dans le travail, lorsque l'enseignant circule dans la classe, les conseille et les surveille »*. Chaque groupe se choisit un président qui coordonne les activités ainsi qu'un rapporteur. Il faut opérer des rotations entre les membres du groupe pour leur permettre de jouer des rôles différents dans le groupe.

L'étape de la mise en commun, quant à elle, n'interviendra qu'après que tous les échanges et discussions dans les groupes sont terminés. Dans la restitution, chaque groupe, par le biais du rapporteur, présente à la classe le résultat du travail effectué en groupe. Ce dernier peut être complété par les ajouts des membres de son équipe, mais cela n'empêche pas que les membres des autres groupes y apportent leurs ajouts.

La dernière étape concerne la synthèse des activités. A ce sujet, Saynders (1973, p.205) nous dit ceci : *« Souvent, on nous permet que, par des interventions succinctes, l'enseignant va dégager « la synthèse finale » : c'est poser que la solution s'obtient finalement par une confrontation simple et aisée, pour ainsi dire l'addition des points de vue ; tous les participants se trouvant déjà sur le seuil, le professeur, en quelques paroles terminales, n'a plus qu'à mettre en évidence, en précisant quelque peu, cette heureuse attente. Il lui suffit de procéder à la « récapitulation »*

des apports, (au) dégagement des points acquis, (à la) mise en perspective de divers points de vue ».

C'est alors le tour du formateur, toujours en collaboration avec les apprenants, de faire une synthèse des résultats présentés par les différents groupes. Il s'agit en quelque sorte d'établir un tableau récapitulatif dégageant pour les élèves les éléments clés à retenir.

2.2.2. Les méthodes d'enseignement

La méthode d'enseignement est l'un des principaux moyens dont l'enseignant se sert pour une conduite réussie de l'acte pédagogique. Sans elle, l'activité pédagogique serait entachée par les hésitations de toutes sortes. La méthode d'enseignement renvoie, selon Macaire et Raymond (1964, p.130), à « *la voie à suivre, la manière de s'y prendre pour dispenser l'enseignement dans des conditions les meilleures pour obtenir du succès* ».

La méthode d'enseignement est la façon de faire de l'enseignant en vue d'organiser les activités pédagogiques, suivant les règles et principes permettant d'atteindre les objectifs pédagogiques préalablement fixés lors de la préparation des leçons. En effet, l'enseignant a à sa disposition beaucoup de méthodes qu'il exploite en fonction de la nature, des élèves à qui il a affaire, du travail à faire faire aux élèves, de la nature des conditions matérielles du déroulement de la leçon, de la taille de la classe, etc. Ainsi, les méthodes d'enseignement sont nombreuses comme nous allons les citer à travers les paragraphes suivants:

a. Les méthodes centrées sur l'enseignant

Parmi les méthodes qui accordent une grande place au formateur il y a les méthodes suivantes:

- La méthode expositive

C'est une méthode qui fait recours à l'exposé. Le maître parle et les apprenants écoutent. Bien que cette méthode permette d'enseigner les mêmes connaissances dans un temps relativement court, elle risque de privilégier la mise à l'écart de l'apprenant dans l'acte pédagogique. Cette méthode convient moins à l'enseignement primaire où les enfants ont un niveau de pensée encore rudimentaire.

- La méthode intuitive

Elle consiste à partir des objets perceptibles pour arriver à la connaissance réfléchie et approfondie des objets. Cette méthode montre à l'enfant des choses elles-mêmes ou leur

représentation, à lui apprendre à observer, à manipuler, à manier, à écouter, à gouter. En faisant intervenir plusieurs sens sur une seule activité intellectuelle, on parvient à comprendre le mieux possible, tel que le dit le proverbe chinois : « *J'entends, j'oublie, je vois et je me souviens, je fais et je comprends* ».

La méthode intuitive se révèle préférable pour la plupart de cas dans l'enseignement fondamental plus particulièrement en premier cycle où les enfants accusent une notion d'abstraction jusque là moins développée.

- La méthode interrogative

Appelée aussi méthode socratique ou méthode de question-réponse, la méthode interrogative est l'art d'accoucher les idées chez les élèves sans que ceux-ci ne s'en rendent compte. Il s'agit des questions que le maître pose aux élèves et les élèves, en y répondant, découvrent la vérité qui était cachée en eux.

b. Les méthodes centrées sur l'apprenant : méthodes actives et participatives

Ce sont des méthodes privilégiées dans l'école moderne. Il s'agit des méthodes qui se basent sur la psychologie de l'enfant en tenant compte des lois de son évolution mentale, physique, affective et intellectuelle. Ces méthodes font appel à l'intérêt de l'enfant. Elles donnent à l'enfant une place de choix dans la découverte du savoir. Avec ces méthodes, la participation des élèves dans la leçon est effective. Macaire et Raymond (1964, p.156) disaient « *la meilleure classe est celle qui n'est pas muette, le meilleur maitre, celui qui fait observer, réfléchir et parler* ». Il faut laisser la liberté à l'enfant d'exprimer son point de vue et d'exercer ses capacités. Ainsi, nous citerons entre autres :

- La méthode d'observation et d'expérimentation

L'observation et l'expérimentation sont deux actions incontestablement indissociables. Elles sont complémentaires dans la recherche d'une vérité objective. Alors que l'observation fait appel à la constatation d'un phénomène tel que fourni par la nature, l'expérimentation sert de vérification d'une relation existant entre les facteurs se trouvant dans la nature. Ainsi, la méthode d'observation et d'expérimentation permet à l'élève d'observer un phénomène de la nature. Et puis, l'observation seule ne se suffit pas, il faut permettre à l'élève de manipuler les objets afin d'observer les explications conséquentes à cette manipulation. Plusieurs leçons d'étude du milieu sont, pour la plupart, concernées par l'observation et l'expérimentation. Par exemple, en

demandant à un élève d'allumer une bougie, puis de couvrir la bougie allumée par un couvercle, l'élève est amené à comprendre que la bougie a besoin de la combustion pour s'allumer.

- La méthode inductive

C'est celle qui part du cas concret, du réel pour enfin arriver à une notion complexe, abstraite, une loi. C'est par exemple lorsque les élèves observent et comparent les phrases qui renferment les pronoms personnels et finissent par dégager la caractéristique générale selon laquelle les pronoms personnels s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent.

- La méthode déductive

Sa procédure est aux antipodes de la méthode inductive. La déduction consiste à expliquer les faits particuliers à partir d'une loi générale. Il faut énoncer la loi générale puis l'appliquer à une série de faits isolés. Certaines règles de conjugaison peuvent être visées par cette méthode. Le maître énonce une règle de conjugaison puis les élèves observent les phrases comprenant les verbes répondant à cette règle.

- La méthode analytique

Elle consiste à décomposer les unités significatives de leurs éléments constitutifs. Elle part d'un objet et l'analyse pour découvrir les différentes parties qui le composent. L'apprentissage des terminaisons du futur simple (pour les verbes du premier groupe) peut se faire par comparaison d'un verbe conjugué à la fois au présent de l'indicatif et de futur simple. En dégageant la base du futur et celle du présent pour le même verbe, l'élève apprend à conjuguer le verbe de ce groupe au futur simple.

- La méthode synthétique

C'est une méthode qui consiste à découper un tout à partir des éléments constitutifs ou de ses parties. C'est une possibilité de plus en plus systématique pour arriver à la connaissance réfléchie et réellement scientifique. Dans le cours d'histoire, lorsqu'on est en face de deux ou plusieurs événements qui se sont produits dans des moments différents, il ya lieu de les représenter schématiquement à l'aide d'une ligne de temps.

D'une manière générale, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises méthodes. Elles se complètent plutôt. Cependant, il y a des méthodes qui donnent beaucoup plus de place à l'enfant telle que les méthodes actives et participatives.

Il y a également des méthodes qui donnent plus de place à l'enseignant à savoir les méthodes expositives, interrogatives, démonstratives. Ces dernières présentent des inconvénients car elles mettent l'enseignant sur le devant de la scène et n'encouragent pas l'apprentissage coopératif et le développement de la pensée critique ainsi que les compétences de résolution des problèmes.

2.2.3. Techniques d'animation

Dans la même logique de promouvoir une pédagogie où l'enfant trouve un espace suffisant pour l'expérimentation, il est proposé à l'enseignant une série de techniques d'animation, en vue de lui permettre de gérer tranquillement sa classe. Il s'agit entre autres de l'étude de cas, du jeu de rôle, du brainstorming, de la simulation, etc.

- Le brainstorming

Appelé également tempête du cerveau, le brainstorming est utilisé quand on veut recueillir beaucoup d'idées sur un sujet en un peu de temps ou quand on souhaite obtenir beaucoup d'informations. Parlant du thème de VIH/SIDA en milieu scolaire, MENC (2005, p.9) précise ceci : « *les écoliers sont amenés à émettre toutes leurs idées qui leur viennent en tête. L'enseignant prend note de toutes ces idées*». Tous les participants doivent contribuer à la discussion et s'exprimer spontanément. Toutes les idées sont acceptables. L'animateur prend note de toutes les idées et aide les élèves à les catégoriser selon les ressemblances et les divergences, et ce, en vue de dégager une synthèse globale.

- Jeu de rôle

Cette technique permet à l'apprenant de jouer le rôle d'une personne qui peut être réelle ou fictive. C'est une bonne technique dans la mesure où elle est l'une des voies pour couper court avec la timidité des élèves. Elle permet à l'enfant de se sentir à l'aise en exprimant ses idées, se sentiments, ses désirs, ses attentes. Bref, la spontanéité chez l'enfant est cultivée.

- Etude de cas

Dans cette technique, l'enseignant présente aux élèves un cas à étudier. Il s'agit d'une situation-problème s'inscrivant dans le cadre réel de la vie de tous les jours et les élèves doivent s'exprimer sur le cas. L'étude de cas a beaucoup d'avantages. Elle permet à l'enfant d'affronter théoriquement certaines situations de la vie en procédant à l'analyse du problème en vue d'en élaborer une solution.

- L'image codée

L'image parle. Elle véhicule un sens dans l'univers mental de celui qui l'observe et celui qui l'a formulée. Dans la situation classe, l'animateur présente aux élèves une image pour susciter chez eux une réflexion. En observant cette image, les élèves se mettent à en discuter. Par des échanges multiples, ils arrivent à décoder le message véhiculé à travers l'image. La technique de l'image codée contribue non seulement à susciter la spontanéité de l'opinion de l'enfant, mais également, elle amène l'enfant à respecter l'opinion de l'autre. Pour être efficace, l'image codée, telle que le précise MENC (2005, p.8) doit être « *claire, lisible et facile d'interpréter* ».

- La simulation

L'enseignant met les élèves devant une situation-problème et ceux-ci doivent formuler des réponses. Cette situation doit s'inscrire dans le cadre réel de la vie des enfants. Ainsi, par le jeu des interactions, les élèves arrivent à la formulation d'une voie de sortie à ce problème.

2.2.4. Disposition des élèves dans la salle de classe

Afin de permettre aux élèves de réaliser une bonne assimilation, la manière dont les bancs pupitres sont disposés dans la salle de classe est un facteur particulièrement important. La disposition des élèves dans la salle de classe peut favoriser ou non les interactions tant symétriques que dissymétriques. La richesse des interactions élève-maitre et élève-élève est en partie tributaire de comment les élèves sont disposés dans la salle de classe.

Il est à noter que la position des élèves dans la classe ne doit pas être uniforme. Elle est conditionnée dans une large mesure par la nature de la leçon, les activités que l'on prétend faire faire par les élèves, les objectifs de la leçon, etc. Ainsi, certaines leçons, comme l'Etude du Milieu, les Travaux Pratiques Agricoles, les Travaux Pratiques d'Economie Familiale, l'Education Physique et Sportive, etc. se déroulent en dehors de la salle de classe, afin de permettre aux enfants, autant que faire se peut, de participer à la manipulation et à l'expérimentation, en vue de réaliser une bonne assimilation.

2. 3. Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, il était question de dire brièvement les éléments capitaux dont l'enseignant peut se servir en vue d'exercer ses fonctions dans un environnement favorable à la réussite des élèves confiés à ses soins.

L'école moderne doit ménager une éducation centrée sur l'enfant. Pour ce faire, le curriculum doit répondre aux besoins de l'enfant. Il est donc nécessaire que cette école adopte des stratégies et des méthodes fondées sur la pédagogie active et participative. Nous allons ensuite aborder quelques facteurs pouvant avoir une influence sur l'enseignement-apprentissage.

CHAPITRE III : QUELQUES FACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

3.0. Introduction

A mesure que le système éducatif burundais se développe, comme partout ailleurs dans le monde en général et en particulier dans les pays en voie de développement, il est confronté à des défis de plus en plus complexes. Le défi majeur qu'il faut signaler ici est celui de la qualité de l'enseignement-apprentissage. C'est ainsi qu'au Burundi, depuis 2008, un modèle dénommé « Ecole amie de l'enfant » a vu le jour dans le but de promouvoir une éducation de qualité. Cette qualité est tributaire de plusieurs facteurs. Le présent chapitre traite de l'influence de quelques facteurs sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

3.1. Les facteurs liés aux effectifs de la classe

Les effectifs d'enfants à l'école fondamentale n'ont cessé d'augmenter ces dernières années. Le récent recensement de la population et de l'habitat (RPH) de 2008 fait état d'une population majoritairement jeune dont 56 % de la population burundaise à moins de 25 ans. Selon la même source, entre 1990 et 2008, dates des deux derniers recensements, le taux de fréquentation scolaire a passé de 24,9 % à 38,3 %. L'autre raison de l'augmentation des effectifs scolaire est liée selon CRIDIS (2012), à la gratuité des frais de scolarisation dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale promulguée par le président de la première république post-transition. Cette décision a occasionné une fréquentation scolaire très considérable puisque TBS est passé de 82 % en 2004-2005 à 130 au cours de l'année 2005-2006. Le ratio élève / enseignant est de 53 élèves et le ratio élève-classe est de 82 élèves. Ces situations ont nécessairement des implications sur le coût de la scolarité par le gouvernement.

Il est rare de voir l'offre éducative suivre le mouvement de la demande éducative. Les enfants sont nombreux à l'école, mais les infrastructures et les enseignants ne sont pas suffisants. Une situation pareille ne manque pas des incidences négatives sur l'ambiance dans la classe. En effet, les échanges entre l'enseignant et l'élève d'une part et les interactions des élèves entre eux deviennent difficiles, voire même impraticables dans certaines situations. Le désordre devient de plus en plus préoccupant et l'enseignant se trouve dans l'incapacité de gérer une telle situation.

A ce propos, Avanzini (1977, p.104) fait remarquer que : *« dans une classe nombreuse, la vigilance du professeur peut s'émietter. Le temps disponible pour s'occuper de chacun s'abrège. Les relations enseignant-enseigné se schématisent et s'appauvrissent. L'identification au maître devient plus malaisée car il apparaît comme un sujet lointain plus qu'un soutien qui aide et*

stimule. L'élève se sent abandonné et de moins en moins concerné, il ne peut plus être personnellement encouragé ».

Quand l'enseignant est en face d'un groupe de classe très élevé, les interactions sont moins riches. L'enseignant aura du mal à maîtriser le mouvement des élèves dans la classe. Il est difficile voire impossible d'individualiser l'enseignement. L'enseignant aura tendance à ne travailler qu'avec ceux qui sont actifs en considérant sa classe comme homogène.

Une telle situation est profitable uniquement aux élèves forts tout en en sacrifiant les moyens et les faibles. Ces deux groupes se sentiront délaissés et ne feront aucun effort pour élever leur niveau. Selon Macaire et Raymond (1964, p.64) *« l'éducation ne se recommence pas, une œuvre matérielle manquée peut être reprise, et on arrive parfois à en corriger les malformations. Mais une éducation gâchée ne se recommence pas et l'enfant sera tributaire toute sa vie des maladresses éducatives* ». Quant à Dottrens (1966, p.104) *« bon nombre d'échecs que l'on enregistre au début sont le fait de classes trop nombreuses où les enfants perdent pied sans que le maître ait possibilité d'intervenir comme il faudrait dans maints cas particuliers»*. Cette situation devient de plus en plus intenable pour l'enseignant. Il est dans l'impossibilité de suivre chaque enfant et les conséquences tombent automatiquement sur l'enfant, alors que la perte subie devient irréparable durant toute sa vie.

3.2. Facteurs liés aux conditions matérielles

Par conditions matérielles, il faut entendre l'ensemble de facteurs indispensables qui doivent entrer en jeu pour permettre à l'enseignant de dispenser sa leçon dans une ambiance favorable au confort des élèves. D'ailleurs Dottrens (1964, p.83) précise que *« tout instituteur se persuade qu'un élève mal assis est obligatoirement un candidat à l'inattention et au dérangement»*. Il s'agit des conditions prévues non seulement par l'école, mais aussi par l'enseignant lui-même, dans le but d'attirer l'attention des élèves. Les conditions dans la classe peuvent être favorables tout comme elles peuvent être défavorables à l'activité pédagogique.

L'école doit être aménagée de manière à empêcher tout ce qui pourrait entraîner l'enfant dans la distraction. Ainsi, l'environnement favorable aux activités pédagogiques englobe les conditions physiques de l'école. Il s'agit des conditions d'accessibilité à l'école (accès à pied, la route, la distance…), l'alimentation en eau potable, l'existence des terrains de jeu, des latrines séparées, etc.

Une autre partie concerne les équipements pédagogiques. A ce niveau, il faut s'assurer que les manuels des élèves et de l'enseignant, les craies, les salles de classe, les bancs pupitres, les tableaux, les ordinateurs, les calculatrices, la radio, etc. sont disponibles en qualité et en quantité suffisantes.

Le tableau ci-dessous met en évidence l'état des équipements pédagogiques dans la province scolaire de Bujumbura.

Tableau 1 : Caractéristiques du mobilier scolaire et équipement didactique des écoles publiques de la province Bujumbura

Etat / Mobilier	Bon/accessible	Mauvais/inexistant	Total
Bancs pupitres	30481	5248	35729
Bureau du maître	742	134	876
Chaise pour le maître	1276	325	1422
Tableaux	1815	146	2140
armoires/bibliothèques	454	99	553
Ordinateur	5	1	6
Calculatrice	132	16	148
Radio	214	99	313
Photocopieuse	3	-	3
Stencileuse	1	-	1
Machine à écrire	29	11	40

Source: Selon les données du bureau d'étude et de la planification de l'éducation, l'année scolaire 2013-2014

Ce tableau laisse voir qu'avec 144 561 élèves que compte la province de Bujumbura pour l'année scolaire 2013-2014, un banc pupitre serait occupé moyennement par 4 élèves. Avec 3249 enseignants du primaire dans cette même province, en moyenne 3,7 enseignants partagent le même bureau du maître. Les machines, les sténcileuses, les ordinateurs, sont quasiment inexistants dans cette DPE. A signaler que 2,2 enseignants partagent une chaise et avec 303 établissements scolaires, il y a 2140 tableaux, soit 7,06 tableaux par établissement. Cette situation tend à se généraliser sur le contexte national, si on en croit aux dires du CRIDIS (2012,

p.192) notamment en matière des capacités institutionnelles. Il s'agit entre autres « *de l'insuffisance et/ou l'inadéquation des infrastructures scolaires (écoles, bibliothèques, latrines, points d'eau, terrains et équipements sportifs. La distance parcourue par certains enseignants est assez longue, occasionnant régulièrement des retards. Il en est de même qui passent la journée sans se restaurer et cela a des répercussions négatives sur la qualité des prestations de l'après midi* ». Selon la même source, le secteur éducatif burundais accuse en grande partie un manque de matériels et de supports pédagogiques, y compris les documents de référence. Même ceux qui existent sont inégalement distribués. La qualité des enseignements dans de pareilles conditions ne saurait qu'en pâtir.

3.3. Dotation des écoles en ressources humaines

La qualité de l'enseignement-apprentissage, but ultime de l'éducation moderne, est dépendante du personnel enseignant. L'enseignant est l'animateur de l'acte pédagogique par excellence. C'est l'enseignant qui est constamment avec les élèves au moment de la journée. Il a à supporter les mouvements, les émotions, les sentiments des enfants lui confiés.

Pour que les activités pédagogiques puissent aboutir aux résultats escomptés, il est important que cette ressource si précieuse soit disponible en quantité et en qualité suffisantes. On dit que les enseignants sont disponibles en quantité suffisante lorsque les enseignants dont dispose une école donnée peuvent couvrir la demande éducative en termes d'effectif d'élèves. Selon l'UNICEF (2014, p.15) « *Les effectifs raisonnables peuvent varier entre 20 et 30 en milieu rural et 30 à 35 en milieu urbain* ».

Les statistiques 2013-2014 du bureau de planification de l'éducation indiquent que la DPE de BUJUMBURA compte 3249 enseignants pour les trois premiers cycles de l'ECOFO. Ils doivent couvrir les besoins exprimés par 144561 élèves, soit 44,5 élèves par enseignant. CRIDIS (2012, p.15) témoigne à ce sujet l'insuffisance des enseignants en disant : « *L'augmentation des effectifs à tous les niveaux d'enseignement dénote des besoins en enseignants énormes sans pour autant que le financement y afférent suive le même rythme* ». Selon toujours la même source, la ressource enseignant n'est pas équitablement répartie sur le territoire national. Le taux de suppléance varie d'une province à l'autre. L'exemple est le cas de la province Muyinga pour laquelle le taux de suppléance est de 19 % quand il est de 33,1 % à Bururi. De tels déséquilibres entraînent à coup sûr des incidences négatives sur la qualité de l'enseignement.

Sur un autre niveau d'analyse, l'importance de la qualification de l'enseignant sur la qualité des prestations des enseignants ne saurait être sous-estimée. La qualification est déterminante de la qualité dans la mesure où elle révèle une formation acquise par l'enseignant. Elle détermine dans quel domaine il est compètent. La qualité de l'enseignant est également renforcée par l'encadrement pédagogique reçu de la part des administratifs hiérarchiques du secteur éducatif, mais également des séminaires de formation dans le but de renforcer les capacités.

Toutefois, CRIDIS (2012) fait remarquer que les enseignants accusent une faible capacité de formation en cours d'emploi. Selon les résultats de cette enquête, 66 % des cas interrogés disent n'avoir pas bénéficié de la formation en cours d'emploi, et que 30 % d'entre eux sont non qualifiés et 60,4 % de cette proportion n'en ont eu qu'une seule formation. Pour ceux qui en ont bénéficié, la durée de formation n'a pas excédé une semaine.

Plus spectaculaire encore est le problème de la non maîtrise des langues enseignées et celles d'enseignement notamment le Français, le Kiswahili et l'Anglais.

Quant à l'encadrement des enseignants, la recherche effectuée par le CRIDIS (2012) précise que les visites sont insuffisantes et restent inexploitées. Il s'agit d'une simple formalité. Normalement, une visite pédagogique doit se terminer par des échanges entre enseignant et son autorité hiérarchique sur les lacunes constatées au cours de la dispense de la leçon en vue d'y remédier ensemble, ce qui est rarement le cas dans beaucoup d'écoles.

De plus, le directeur de l'école joue un rôle primordial dans la coordination, gestion des activités scolaires. Il est le premier responsable dans l'amélioration des conditions scolaires favorables à la réussite des élèves. Son leadership est un facteur important qui détermine l'ambiance à l'école et il se manifeste à travers les réunions pédagogiques, les visites de classe et les réunions qu'il organise avec les parents. L'IEBPP (2012, p.5) dit que l'accompagnement par des visites de classe présente cinq objectifs suivants. :

« - *développer les compétences professionnelles chez l'enseignant ;*

- *valoriser les initiatives personnelles et les innovations pédagogiques ;*
- *faire acquérir à l'enseignant la capacité d'analyser et d'évaluer ses pratiques professionnelles ;*
- *développer l'autonomie et la prise en charge personnelle ;*
- *encourager à la formation continue*».

La même source indique que les efforts des actions de l'enseignant sur les apprentissages et la réussite des élèves expliquent entre 10 et 20% de la variance des acquis. Il ya lieu de dire que les proportions récentes sont du ressort des efforts fournis par les autorités hiérarchiques au niveau des accompagnements de l'enseignant.

3.4. Conclusion du chapitre

Les facteurs qui peuvent favoriser le succès de l'acte pédagogique sont divers et multidimensionnels. Les conditions matérielles de classe, la qualification et l'accompagnement des enseignants pourraient améliorer la qualité de prestation de ces derniers, par conséquent, la performance des élèves.

CHAPITRE IV: PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE

4.0. Introduction

Dans le présent chapitre, nous mettons en évidence la position du problème de notre recherche ainsi que le cadre méthodologique où nous précisons l'univers d'enquête et l'instrument de récolte des données.

4.1. Problématique de la recherche

L'éducation n'est pas un privilège que la société octroie aux enfants mais une obligation dont elle s'acquitte vis-à-vis de tous ses enfants. Il est stipulé dans l'Art n°4 de la loi n° 1 /19 du 10 septembre 2012 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire que : *« tout citoyen a droit égal à l'accès à l'instruction, à l'éducation et à la culture. L'état a le devoir d'organiser l'enseignement public et privé et d'en favoriser l'accès »*.

L'éducation est fonction de la société. Celle-ci détermine le type d'homme à former pour une période déterminée, suivant ses aspirations. C'est ce que disaient Bertrand et Azour (2000, p.1) dans les termes suivants : *« A l'aube du troisième millénaire, le développement technologique, la mondialisation des marchés et le rôle crucial de l'économie du savoir dans la nouvelle production des biens et de services, pose indubitablement aux sociétés, aux organisations et aux individus des problèmes nouveaux appelant à des solutions novatrices»*.

Ainsi, les réformes en matière de l'éducation sont opérées pour des raisons d'amélioration de la qualité d'enseignement ou d'actualisation des programmes pour répondre à certains impératifs du moment comme les droits de la personne humaine et pour des raisons d'exclusivité.

L'introduction du modèle école amie de l'enfant dans le système éducatif burundais vise l'amélioration de la qualité de l'éducation, un grand défi auquel sont confrontés les praticiens du domaine éducatif burundais. Atteindre cet idéal nécessite certes une amélioration net te des conditions dans lesquelles l'école nouvelle s'installe. Le travail consiste à savoir dans quel contexte œuvre le système scolaire du pays, quels sont les défis majeurs en mettant l'accent particulier sur les conditions matérielles de la classe.

Les conditions de travail des enseignants et des apprenants jouent beaucoup sur le rendement de ces derniers comme le déclare Veltz (1999, p.20) : *« De même qu'en physique quantique, on insiste sur les conditions sur lesquelles un électron peut apparaître comme onde ou comme*

particule, de même, le souligne-t-on, que l'enfant ne peut se révéler capable que sous certaines conditions. « Tous les enfants peuvent apprendre, oui, mais pas dans n'importe quelles conditions ».

Certes, avant de lancer un projet, il est d'une importance capitale d'analyser le terrain pour s'assurer de sa rentabilité. En effet, le système éducatif burundais est confronté à un certain nombre de contraintes. La question des effectifs pléthoriques dans les classes reste une réalité dans la commune scolaire de Nyabiraba, notre terrain d'enquête comme en témoigne le tableau suivant.

Tableau 2 : effectifs moyens par classe au cours de l'année scolaire 2015-2016

Classe	Effectif élevé p classe	Effectif moins éle par classe	Effectif total p classe dans la DC	Effectif moyen p classe
1ère année	158	33	2456	80
2ème année	146	28	2288	74
3ème année	123	33	2050	68
4ème année	96	21	1842	62
5ème année	129	24	1895	63
6ème année	84	12	1408	49

Source : Inspection Communale D'Enseignement Nyabiraba : Rapport de la rentrée scolaire 2015-2016

Constatons en analysant ce tableau que les effectifs varient d'une classe à une autre. Il faut remarquer que le premier cycle est le plus peuplé. Cet état de fait a certainement des implications sur l'application de l'école amie de l'enfant. En effet, les enfants du premier cycle sont encore très jeunes par rapport à ceux des cycles supérieurs. Ces premiers doivent tout d'abord se familiariser avec le nouveau milieu qu'est l'école. Si cette situation des effectifs élevés s'observe dans leurs classes, elle demande beaucoup plus d'énergie de la part de l'enseignant. Celui-ci fait face à de problèmes multiples liés aux effectifs mais encore en intégrant l'enfant dont l'état mental n'est pas encore préparé.

Cependant, Dottrens (1 964, p.85) fait observer que « *...dans une salle de classe d'enfants normaux de 30 à 35 élèves; ici, à 40, là. Certains règlements scolaires fixent le maximum à 35 élèves*».

La lecture du tableau ci-haut montre que la commune scolaire de Nyabiraba accuse des effectifs élevés dans les classes, presque double si on tient compte des exigences de l'UNICEF (2014) qui propose qu'une classe actuelle ne devrait pas dépasser les normes de 20 /30 élèves pour le milieu rural et de 30 /35 élèves pour le milieu urbain. Il reste à savoir si dans la DCE Nyabiraba l'école ci-haut décrite peut réellement se faire prévaloir d'être amie de l'enfant.

Pour une bonne installation de l'école Amie de l'enfant, une nouvelle organisation a été prévue en vue d'améliorer les conditions de travail et de gérer le temps d'une façon rationnelle. Ainsi, l'horaire des leçons, proposée par l'ordonnance ministérielle n°620 /cab min 1448 du 2 avril 2012, a fixé le temps d'apprentissage requis pour les écoliers à neuf cent cinquante heures par année scolaire au troisième degré et huit cent cinquante-cinq heures au premier et deuxième degré qui pratiquent la double vacation.

Pour les cours de l'avant-midi, la durée est de 40 minute avant la recréation, et de 35minute après la recréation jusqu'à 12h45 minutes tandis que pour tous les cours de l'après-midi, la durée est de 30 minutes. Les cours de l'avant-midi débutent de 7h 30 minutes pour se clôturer à 12h 45 minutes. Après les quatre premières séances de l'avant-midi, il est prévu une récréation de 15 minutes à 10h 10 minutes. Entre les cours de l'avant-midi et ceux de l'après-midi, il est prévu une récréation de 30 minutes pour permettre aux enseignants notamment ceux qui prestent pour une double vacation, de se détendre ou de se restaurer pour récupérer de l'énergie pour les séances de l'après-midi. Pour l'horaire de l'après-midi, les cours commencent à 13h 15 minutes pour se terminer à 17 heures 30 minutes. Il faut signaler une récréation de 15 minutes prévue à 15 h 15 minutes. Ceci étant, peut-on espérer avoir contourné cet obstacle lié aux effectifs et ses retombées négatives sur la qualité de l'enseignement ? Des tentatives de nature à contourner cet obstacle ont été prévues par les gestionnaires du système éducatif burundais. Il s'agit de la mise en place d'une école fonctionnant sous le régime de simple vacation. Seuls les enseignants titulaires enseignant deux groupes pédagogiques de plus de 50 élèves qui alternent dans une même classe, avant et après midi, bénéficieront d'une indemnité de double vacation. Les efforts que nous venons d'évoquer se révèlent nécessaires mais non suffisants pour pouvoir régler le problème lié aux effectifs d'apprenants. Dans un tel contexte, il est difficile d'asseoir l'EAE. La présente recherche veut cerner l'applicabilité de l'école amie de l'enfant des enseignants de la DCE Nyabiraba.

4.2. Hypothèses de recherche

4.2.1. Hypothèse générale

L'applicabilité des exigences de l'EAE serait liée à la qualité de l'enseignant, au cycle d'enseignement et aux conditions matérielles.

4.2.2. Hypothèses opérationnelles

- Les exigences de l'EAE seraient plus appliquées chez les anciens enseignants que chez les nouveaux.
- Les exigences de l'EAE seraient plus appliquées chez les enseignants du sexe féminin que chez ceux de sexe masculin.
- Les enseignants dont les effectifs d'apprenants sont inférieurs ou égaux à 50 appliqueraient mieux les exigences de l'EAE plus que ceux dont les effectifs sont supérieurs à 50 d'apprenants.
- L'applicabilité des exigences de l'EAE serait fonction du cycle d'enseignement.

4.3. Variables de recherche

4.3.1. Variables « ancienneté dans l'enseignement »

Par ancienneté, il faut entendre le nombre d'années de prestation dans la carrière d'enseignant. Il est évident que le nombre d'années de prestation dans l'enseignement constitue un facteur déterminant dans l'acquisition d'une expérience dans ce domaine. En plus des connaissances qu'il a eues au cours de sa formation initiale, l'enseignant ancien a acquis une certaine maturité et une maîtrise de soi lui permettant de mieux affronter les situations de classe.

Il a également eu des occasions de participer dans des séminaires de formation tout comme les visites pédagogiques de la part des conseillers pédagogiques ou même de ses supérieurs hiérarchiques, ce qui lui permet de perfectionner ses prestations. Il a une expérience lui permettant de mieux affronter des situations complexes dans le domaine d'enseignement, contrairement à l'enseignant nouveau qui ne s'appuie que sur des connaissances acquises durant sa formation. Celui-ci a besoin de se familiariser avec le métier de sa carrière.

Ainsi, dans notre travail, nous considérons comme ancien un enseignant qui preste depuis 5 ans et plus dans le domaine d'enseignement. Nous estimons que la période de 5 ans pourrait permettre à l'enseignant d'acquérir les compétences nécessaires pour affronter des situations

nouvelles de façon efficace que le nouveau qui aura alors moins de cinq ans d'exercice professionnel.

4.3.2. Variable « sexe»

Nous avons mis en jeu la variable sexe parce que nous pensons qu'elle renferme un caractère important dans notre étude. En effet, dans la société burundaise, les tâches sont séparées suivant le sexe. Les femmes s'occupaient généralement des travaux champêtres et domestiques dont l'éducation des enfants au moment où les hommes étaient ailleurs (au marché, au pâturage, etc.). Cette tendance pourra être envisageable au niveau de l'applicabilité des principes de l'EAE. Autrement dit, l'attitude de l'enseignant face aux principes de l'EAE pourrait varier en fonction de son sexe.

4.3.3. Variable « cycle d'enseignement de l'école fondamentale »

Notre recherche concerne 3 cycles de l'école fondamentale qui sont reparties de la manière suivante :

- Le premier cycle comprend la première et la deuxième année;
- Le second cycle comprend la troisième et la quatrième année;
- Le troisième cycle comprend la cinquième et la sixième année.

La pertinence de cette variable est que les enfants diffèrent selon le cycle d'études. Un élève nouvellement inscrit en première année diffère par son état psychologique et mental de celui du second et du troisième cycle. L'attitude de l'enseignant devant les principes de l'EAE dépendra en grande partie de type d'enfants à qui il a affaire.

4.3.4. Variable « taille de la classe »

La pertinence de cette variable réside dans le fait que l'effectif de la classe est un facteur dont l'influence sur la qualité des prestations de l'enseignant est non négligeable. La qualité des prestations de l'enseignant varie, selon les résultats de l'enquête effectuée par Niyongabo Pacifique (2015), d'une façon inversement proportionnelle aux effectifs d'apprenants dans la classe.

En guise de manipulation de la variable, nous l'avons considérée en deux dimensions à savoir : classe moins nombreuse et la classe à effectif pléthorique.

En outre, nous avons préféré le questionnaire à tout autre instrument car il présente certaines qualités comme la facilité d'application et de dépouillement des résultats. De plus, il permet de réduire la subjectivité entre le chercheur et l'enquêté.

4.4.5. La préenquête

La préenquête est une étape préliminaire de l'enquête. Son apport est une condition sine qua none du déroulement de l'enquête. Elle permet à l'enquêteur de contourner à l'avance certaines variables situationnelles qui pourraient entacher les informations escomptées. Ainsi, un questionnaire a été distribué à 8 enseignants repartis de la manière suivante :

Tableau 5 : Répartition de l'échantillon de la préenquête selon les variables sexe et cycle d'enseignement

Sexe / Cycle	Masculin	Féminin	Total
1er	1	2	3
2e	1	1	2
3e	2	1	3
Total	4	4	8

4.4.6. L'enquête proprement dite

Après avoir vérifié la finesse de notre questionnaire, nous avons distribué le questionnaire à 90 enquêtés. Le travail sur terrain s'est étalé sur une période des examens de fin de l'année scolaire 2015-2016 spécialement durant deux dernières semaines de l'année scolaire. Dans toutes les écoles visitées, nous nous adressions aux directeurs de l'école en vue de leur montrer l'attestation de recherche signée, d'abord par la Doyenne de la Faculté puis par le DCE afin d'expliquer l'objet de notre visite.

A chaque école visitée, ce sont les enseignants eux-mêmes qui se choisissent le responsable parmi eux et à qui nous devions nous adresser le jour de récupération des questionnaires. Il faut ajouter que ce jour de récupération a été fixé par les enseignants compte-tenu de leur disponibilité.

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon selon les variables sexe et cycle d'enseignement

Sexe / Cycle	Masculin	Féminin	Total
1er	8	22	30
2e	13	17	30
3e	24	6	30
Total	45	45	90

Tableau 4 : Répartition de l'échantillon selon les variables taille de la classe et l'ancienneté

Taille de la classe / Ancienneté	≤ 50 élèves	Plus de 50 élèves	Total
≤ 5 ans	10	23	33
Plus de 5 ans	36	21	57
Total	46	44	90

4.4.4. Instrument de récolte des données

Pour recueillir des informations utiles relatives à tout travail scientifique, le choix d'un instrument d'investigation réputé valide s'impose. Cependant, aucun instrument n'est parfait en soi. Le choix de l'instrument est dicté par la nature même de la recherche. Il faut également tenir compte des sujets sur qui l'instrument est administré. Dans la présente recherche, nous estimons que le questionnaire est l'instrument le mieux indiqué pour notre recherche. Ainsi, ce choix est motivé par le fait que le questionnaire s'inscrit dans l'ordre des instruments permettant de toucher un grand nombre d'enquêtés dans un délai relativement cours.

Cet instrument est également adapté à nos enquêtés. Les enseignants à qui nous avons affaire savent lire et écrire. A ce sujet, Daval (1962, p.126) vante les avantages de cet instrument comme suit : « *Le questionnaire est un outil d'investigation pour une étude qui se veut objective et systématique. Il permet aussi de soumettre les sujets aux mêmes conditions. Cependant, la méthode par questionnaire risque de provoquer des réponses stéréotypées mais elle minimise le risque d'erreur d'interprétation*».

4.4.3. Echantillonnage

Selon De Landsheere (1974, p.16) un échantillon est « *un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions(inférences) applicables à la population entière (univers) et à l'intérieur de laquelle le choix a été fait* ». Comme il est difficile de travailler sur toute la population d'enquête suite aux contraintes spatio-temporelles, nous avons réduit de moitié cette population.

L'enjeu majeur c'est de garantir la représentativité afin de permettre une généralisation des résultats. A ce propos Mucchielli (1973, p.17) dit «*le problème est d'assurer la représentativité de la population, c'est-à-dire les conditions de sa composition qui garantiront la généralisation ultérieure à l'ensemble de l'univers de l'enquête des résultats obtenus sur l'échantillon* ».

Notre population d'enquête est constituée par 195 enseignants dont 97 femmes et 98 hommes. Signalons que notre recherche a été effectuée au mois de juin, période des examens de fin d'année scolaire. Face à ces contraintes, en vue de garder la représentativité de la population, nous avons réduit cette population à un sur deux. Ainsi, notre échantillon est constitué de 98 enseignants dont 8 ont servi pour la pré-enquête.

En effet, ne disposant pas préalablement des connaissances sur toutes les caractéristiques de la population, compte tenu des variables retenues, nous avons construit notre échantillon sur base des caractéristiques comme le sexe et le cycle d'enseignement de l'ECOFO. Les caractéristiques « taille de la classe » et « l'ancienneté » ont été considérées au cours de l'enquête comme le suggère Reuchlin (1962, p.313) quand il dit ceci « *le psychologue usant des méthodes quantitatives acceptera de définir provisoirement les individus qu'il observe par quelques caractères seulement choisis en fonction de leur liaison avec le caractère à prédire* ».

Quant aux variables ancienneté et taille de la classe, nous nous sommes servi de Sockeel et Anceaux (2002 , p.87) ont appelé «*échantillonnage accidentel* ». Il s'agit d'une forme de l'échantillonnage dans lequel le chercheur utilise le groupe d'individus disponibles sur terrain.

Pour savoir les noms des écoles concernées par notre enquête, il a fallu écrire sur des petits papiers les noms des écoles fondamentales où nous allions faire notre enquête. Le tirage au sort a révélé les noms de 15 ECOFO dans lesquelles s'est déroulée notre enquête. Il s'agit des ECOFO suivantes Nyabiraba 2, Gasi 1, Mugendo, Matara 2, Raro, Sagasoso 2, Kinama, Kigina 1, Kero, Turangure, Mayemba 1 et 2, Cishinzo, Shingamano, Kigina 2.

Ainsi notre échantillon se présente comme suit :

Ainsi, pour le cas de la présente recherche, est considérée comme une classe à effectif pléthorique, toute classe qui compte 50 et plus d'élèves.

4.4. Démarche méthodologique

4.4.1. Méthode de la recherche

Il y a principalement, dans le domaine des sciences sociales, deux méthodes d'approche des phénomènes à l'étude à savoir l'approche quantitative et l'approche qualitative. Le choix de la méthode de la recherche est dicté par la façon de traitement de l'information à recueillir.

Alors que la démarche quantitative met l'accent sur la quantité, la fréquence du phénomène, l'approche qualitative quant à elle porte sur la qualité de l'information donnée. Comme le disent Pinto et Grawitz (1964, p.51), la méthode qualitative demeure « *un critère subjectif* ».

Ainsi Delfosse et Rouan (2001, p.104) font remarquer ce qui suit «*on oppose traditionnellement les approches qualitatives aux approches quantitatives, les premières utilisent l'entretien semi-directif sans que l'on sache toujours précisément comment les entretiens sont analysés et les seconds ayant recours à un questionnaire dont les réponses sont traitées statistiquement*». Dans le présent travail, nous avons gardé la complémentarité de ces deux méthodes. Ainsi, il s'est avéré nécessaire de compléter les informations statistiques recueillies par une analyse qualitative.

4.4.2. La population d'enquête

Mucchielli (1974, p.12) définit la population d'enquête comme « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ». Il incombe à tout chercheur de déterminer clairement la population susceptible de lui fournir des informations dont il a besoin.

A ce sujet, Blanchet et Gotman (2009, pp.47-47) disent ceci « *définir la population d'enquête c'est sélectionner les catégories des personnes que l'on veut interroger et à quel titre déterminer les auteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on pose* ». Notre recherche a été effectuée auprès des enseignants des trois premiers cycles de l'école fondamentale de la DCE Nyabiraba. Ainsi, notre population d'enquête est constituée par 195 enseignants.

4.4.7. Procédé d'analyse des données

Dépouiller un questionnaire consiste à regrouper les informations récoltées sur terrain suivant les hypothèses et les variables définies à l'avance afin de leur donner un sens. Javeau (1982, p.31) fait remarquer que dépouiller un questionnaire « *c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses de travail*».

Ainsi, après avoir ramassé 90 questionnaires remplis par nos enquêtés, nous avons procédé à la présentation des résultats globaux pour les analyser et les interpréter item par item, compte tenu des variables de notre recherche. Signalons que notre recherche se rapporte sur une analyse essentiellement quantitative. Il est également important de préciser au lecteur la démarche qui nous a permis de dégager les conclusions.

Pour confirmer ou infirmer l'influence d'une variable sur une réponse de nos enquêtés, nous avons fait recours au test du Khi-carré. Celui-ci permet de tester l'hypothèse nulle(H_0) pour soit la rejeter ou l'accepter. D'hainaut (1982, p.31) l'explicite « *Admettre l'hypothèse nulle, c'est décider que la différence observée entre la réalité et l'hypothèse est entièrement attribuable aux fluctuations dues au hasard de l'échantillonnage. En d'autre terme, c'est-à-dire que la seule source de variabilité qu'on puisse retenir est due au hasard de l'échantillonnage. Rejeter l'hypothèse nulle c'est décider que la différence observée entre la réalité et l'hypothèse ne peut être entièrement attribuée aux fluctuations dues au hasard de l'échantillonnage mais qu'elle provient d'une cause systématique* ».

Ainsi, lorsque les différences sont dues au hasard, continue le même auteur, on accepte l'hypothèse nulle et, dans le cas contraire, on accepte l'hypothèse alternative. La formule générale du Khi-carré est ainsi libellée : $\chi^2 = \frac{\Sigma(fo-ft)^2}{ft}$ Avec :

Fo : Fréquences observées

Fe : Fréquences théoriques, calculées à l'aide de la formule suivante : $Fe=\frac{Si*Tj}{N}$

avec :

Si : somme des effectifs dans les rangées

Tj : somme des effectifs dans les colonnes

N : Effectif total de l'échantillon

Toutefois, il ya des cas où les conditions d'application du khi-carré ne sont pas remplies. Dans ce cas Mialaret et Pham (1967, p.170) l'explicitent en disant ceci « *Pour que l'application du*

test du khi-carré soit valable, il est nécessaire que l'échantillon soit assez grand, on estime que l'effectif de chacune des cases soit supérieur à 10.Au cas où les effectifs des cases sont inférieurs à 10,on fait recours à la correction de Yates».

La correction de Yates se fait selon la formule suivante : $\chi^2 = \frac{\sum_1^n[(Fo-Ft)-0.5]^2}{Ft}$

Pour affirmer ou infirmer l'influence de la variable, nous avons fait la comparaison entre le Khi-carré et le Khi-carré lu dans la table (au seuil de probabilité (P=0.05) et au degré de liberté Dl(R-1) (K-1). Pour le cas présent, le seuil de probabilité est égal à 0.05 c'est-à-dire une marge d'erreur de 5%. Le degré de liberté quant à lui se calcule à l'aide de la formule suivante.

Dl(R-1) (K-1) où

Dl : degré de liberté

R : Nombre de rangés

K : Nombre de colonnes

Toutefois, il faut signaler que le Khi-carré est préférable quand l'enquêté donne une seule catégorie de réponses.

DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

CHAPITRE V: CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS EN RAPPORT AVEC L'ECOE AMIE DE L'ENFANT

5.0. Introduction

La mise en application d'une reforme éducative est fonction des informations dont dispose l'enseignant sur celle-ci. Cappelle (1966, p.164) suggère ceci : *« les maîtres doivent se préparer à affronter des tâches nouvelles qui ne vont probablement pas dans le sens de réduction de l'effort à fournir pour assumer pleinement leurs responsabilités »*. Ainsi, la façon dont l'enseignant définit l'EAE est une phase importante qui nous renseigne sur sa manière de penser, de sentir et d'agir en vue de la mise en œuvre des principes de cette réforme.

5.1. Qu'est-ce qu'est l'école Amie de l'enfant ?

La définition de l'Ecole Amie de l'Enfant fait appel à plusieurs aspects certes indissociables et complémentaires, ce qui justifie sa complexité. L'EAE ne peut pas se réduire à un seul aspect en ignorant d'autres. Les sous-titres suivants mettent en relief les définitions proposées par nos enquêtés et dans quelles proportions la définition a été proposée.

Tableau 6 : Répartition des réponses globales à l'Item n° 1

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Ecole dont l'éducation centrée sur l'enfant	44	49
Ecole qui prône la collaborati des acteurs de la communau éducative	21	23
Ecole qui assure environnement protecteur pc ses enfants	10	11
Ecole accueillante	8	9
Enseignement de qualité	1	1

Le dépouillement des réponses sur le présent item laisse voir que 16% des enquêtés n'ont pas pu y répondre. Au juste, qu'est-ce qui aurait motivé ce comportement ? Est-ce le manque d'informations sur l'EAE ?

Le constat a été que sur les 15 non-réponses, 5 enseignants sont des nouveaux soit 15% contre 10 enseignants sur 57 enquêtés anciens, soit 17,5%. A signaler également que l'enquêté pouvait donner plus d'une réponse à cet item.

Tableau 7: Répartition des réponses à l'item n° 1 selon la variable « ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤ de 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Ecole dont l'éducation centrée sur l'enfant	19	58	25	44	44
Ecole qui prône la collaborati des acteurs de la communau éducative	12	36	9	16	21
Ecole qui favori l'environnement protecte pour ses enfants	0	0	1	3	1
Ecole accueillante	4	12	6	11	7
L'enseignement de qualité	1	3	6	11	7

Le commentaire de ces tableaux se fait à travers les sous-titres ci-dessous.

5.1.1. Une école dont l'éducation est centrée sur l'apprenant

Par opposition à l'école traditionnelle considérée par Ferrière (1966) comme nuisible à l'activité créatrice de l'enfant et à son épanouissement, car ne se souciant pas de ses sentiments et de ses désirs, etc., l'école moderne reconnaît que l'apprenant est un artisan de sa propre éducation, son orientation. L'éducateur n'est là que pour guider, accompagner modérer l'enfant dans ses actions novatrices. C'est d' ailleurs à cette vision que la majorité (49%) des enseignants s'est basée pour définir l'Ecole Amie de l'Enfant.

Selon les enquêtés, l'EAE s'inscrit en faux contre les méthodes dogmatiques longtemps exploitées par l'école traditionnelle. Cet enquêté et bien d'autres le prouvent ainsi : « *dans le cadre de l'Ecole Amie de l'Enfant, il faut abandonner les méthodes anciennes pour exploiter les méthodes actives et participatives* ».

Les enquêtés font observer que l'Ecole Amie de l'Enfant apporte un changement radical à ce qui se faisait dans l'école classique.

L'UNICEF (2006, p.187) insiste que *« les méthodes actives centrées sur l'enfant rendent l'apprentissage agréable et passionnant pour les élèves et améliorent leur attention, leur participation et leurs résultats »*. La réussite de l'action éducative reste, dans une large mesure, tributaire de la stratégie adoptée par l'enseignant dans la gestion quotidienne de la classe. L'enseignant soucieux de bon rendement doit créer dans sa classe un cadre réellement ouvert aux interactions tant symétriques que dissymétriques.

Le rôle de l'enseignant se réduit, continue l'un de nos enquêtés, à celui *« d'un facilitateur, d'un accompagnateur des élèves dans ses tâtonnements »*. C'est d'ailleurs ce que suggère le proverbe français *« ce n'est qu'en forgeant que l'on devient forgeron »*. Il faut laisser l'enfant agir, produire et intervenir, aux cas échéants, pour faire évaluer la qualité de sa production.

S'agissant de la répartition des réponses selon la variable « ancienneté », la situation paraît paradoxale. Les enseignants nouveaux, plus que les enseignants anciens, soutiennent la vision que l'EAE est une école qui met l'enfant au centre de l'activité didactique. Il en est de même pour les 15 non-réponses où nous avons enregistré 15% des enseignants contre 17,5% des enseignants anciens qui n'ont pas répondu. Certains enseignants, sous prétexte d'avoir une grande ancienneté dans le métier d'enseignement, jugent non nécessaire de s'informer sur les innovations qui s'effectuent dans le secteur éducatif. Cet état de fait ne plaît pas du tout l'UNICEF (2008, p.2) qui recommande que *« les enseignants doivent être au diapason des réformes de tout le système d'enseignement »*. L'ancienneté et les expériences dans le métier d'enseignement devraient susciter chez l'enseignant le goût de s'informer davantage plutôt que de l'enfoncer dans ce négativisme.

5.1.2. Ecole qui prône la collaboration des acteurs de la communauté éducative

Pour mieux accomplir sa mission, l'école nouvelle doit promouvoir en son sein un débat ouvert à tous les intervenants, directs ou indirects, et ce, avant toute prise de décision. Délors (1996, p.179) soutient qu' *« associer les différents acteurs sociaux à la prise de décision constitue l'un des principaux objectifs et, sans doute, le moyen essentiel d'une amélioration des systèmes éducatifs »*. A cet effet, comme le soulignent 23% de nos enquêtés, pour être appelée Amie de l'Enfant, l'école ne doit pas fonctionner en vase clos. Toutes les décisions qui sont prises à l'école émanent d'une large consultation entre les différents acteurs du système éducatif.

L'UNICEF (2008, p.18) définit la communauté d'apprentissage comme « *une organisation des différents acteurs de l'école qui œuvrent ensemble en vue de l'amélioration de la qualité de*

l'éducation ». Le directeur, les enseignants, les élèves, les parents, les agents sanitaires, la société civile, les confessions religieuses, etc. doivent œuvrer ensemble en vue de l'objectif ultime, la qualité d'enseignement.

Selon cet enquêté, l'école amie de l'enfant est « *une école où le directeur, les enseignants et les parents doivent connaître la situation scolaire de l'enfant c'est-à-dire par exemple quand l'enfant s'absente souvent en classe, il faut s'asseoir ensemble pour trouver une solution appropriée* ». Le dialogue n'est pas seulement une nécessité mais encore une obligation entre l'école et la famille en vue d'une évolution normale de l'enfant.

Par ailleurs, contrairement à ce que l'on pourrait s'imaginer, la vision ci-haut décrite reste plus ancrée chez les enseignants nouveaux que chez les enseignants anciens, 36% chez les moins anciens contre 16% chez les plus anciens.

5.1.3. L'école qui assure un environnement protecteur pour ses enfants

L'environnement sécurisant est, répétons-le, un facteur important qui déclenche chez l'enfant le goût d'apprendre. L'enfant n'apprend que quand il se sent à l'aise, protégé. De ce fait, tout ce qui contribuerait à l'amélioration de l'espace scolaire est à promouvoir en vue de permettre chez l'apprenant une assimilation maximale.

En effet, comme l'apprentissage est au cœur de l'enseignement, précise l'UNICEF (2006, p.66), « *tout ce qui facilite l'apprentissage doit occuper une place centrale dans la conception des écoles* ». Promouvoir des conditions favorables aux apprentissages suggère que des infrastructures de l'école soient conçues de façon à favoriser le confort des enfants. Ce tte orientation est partagée par 11% de nos enquêtés qui soutiennent que l'EAE est « *une école dans laquelle la protection du directeur et des enseignants et des élèves est assurée contre les dangers* ». Selon ces enquêtés, la condition pour qu'une école soit dite EAE, il faut se défaire de tout objet susceptible de provoquer, à l'intérieur comme aux environs de l'école, des accidents, des catastrophes dont l'ampleur serait nuisible à la concentration des élèves.

Toutefois, la proportion des enseignants qui conçoivent que l'enfant apprend normalement lorsque l'environnement scolaire est sécurisant reste faible par rapport à la taille de notre échantillon. Il faut pourtant rappeler que l'enseignant doit jouer un rôle non moindre dans la conscientisation de l'apprenant au moment de l'enseignement/apprentissage. Enfin, contrairement aux considérations précédentes, les enseignants anciens, plus que ceux nouveaux, témoignent qu'il faut un environnement propice pour que l'enfant puisse étudier.

5.1.4. L'école accueillante

L'éducation est un canal par lequel se pérennisent les valeurs de la société. La société moderne étant démocratique, l'école, un milieu éducatif par excellence, doit, pour cet effet, suivre le cadre d'orientation prescrit par cette dernière. L'école actuelle est ouverte à tout le monde dans le respect de toutes les diversités humaines.

Le caractère accueillant tient du fait qu'à l'école, l'équité devient un mode de gestion chez les éducateurs. Tous les enfants doivent jouir des droits équitables devant les occasions offertes par l'école. Il faut signaler que seuls 9% des enseignants dont 3% chez les enseignants anciens contre 14% chez les enseignants nouveaux soutiennent que l'EAE est une école accueillante.

5.1.5. L'enseignement de qualité

La qualité des enseignements / apprentissage est un élément moteur qui motive les réformes en matière éducative. Ce tte qualité s'observe enfin d'une formation donnée tel que l'explicite Sururu (2012) lorsqu'il cita Nyerere « *le but de l'école se situe hors d'elle, la finalité de l'éducation n'est pas une fin en soi, mais ce que vaut un citoyen formé à accomplir un rôle social utile* ». L'école a été et reste au service de la société. De par sa formation, l'école donne à l'élève des outils nécessaires pour une meilleure intégration sociale.

De ce fait, l'enseignement de qualité évoqué par un seul enquêté nouveau suppose que les apprentissages doivent avoir, non seulement un sens pour l'enseignant, mais aussi du côté de l'apprenant. La maîtrise des connaissances ne se limite plus, aujourd'hui, sur les objectifs taxonomiques. Il faut plutôt savoir intégrer les acquis en vue de la résolution de problème de la vie quotidienne. Les propos de Joaquim et Edmée (2002, p.190) précisent clairement que « *la compétence reste au centre des préoccupations de toute formation professionnelle qui vise amener des personnes à une opérationnalisation de ce qu'elles ont appris* ». Les connaissances que l'école Amie donne aux enfants doivent être canalisées à la résolution des problèmes qui hantent la société en général.

5.2. Avis des enseignants sur l'école amie de l'enfant

A travers l'item ci-dessous, nous avons voulu nous informer sur les opinions des enseignants à l'égard de l'applicabilité de l'EAE dans le système éducatif des pays en voie de développement. Ceci dans la mesure où la conception oriente notre façon de faire, d'agir devant une tâche donnée.

Question 2 : L'EAE n'est possible que dans les pays développés. (Donnez votre avis)

Tout à fait d'accord ☐ D'accord ☐ Indécis ☐

Pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord ☐

Tableau 8: Répartition des réponses globales à la question n° 2.

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Tout à fait d'accord	16	18
D'accord	29	32
Indécis	8	9
Pas d'accord	22	24
Pas du tout d'accord	15	17
Total	90	100

La lecture du tableau montre que 16 répondants sur 90 enquêtés soit 18% sont tout à fait d'accord que l'EAE n'est possible que dans les pays développés. 29 répondants sur 90 enquêtés soit 32% sont d'accord, 8 répondants soit 9% sont quant à eux indécis. 22 répondants sur 90 enquêtés soit 24% ne sont pas d'accord et 15 répondants sur 90 enquêtés soit 17% ne sont pas du tout d'accord. La moitié des enquêtés sont d'avis que l'EAE n'est possible que dans les pays développés au moment où 8% demeurent indécis. Les tenants de cette tendance disent que le nouveau modèle se heurte aux problèmes liés à l'insuffisance des conditions matérielles telles que l'insuffisance des supports pédagogiques prévalant dans les pays en voie de développement alors que les effectifs d'élèves ne cessent de croître.

Cela veut dire que les enseignants n'ont pas été largement concertés lors de la mise sur pied de la nouvelle réforme. Dupont (2002, p.104) suggère qu' « *on ne change pas la société par décret, il en est de même pour l'établissement scolaire qui ne se transformera pas par injonctions, ou les décisions unilatérales mais par la volonté de ses membres de « co-naître » école et de faire émerger ensemble l'originalité de sa personnalité* ». Selon Dupont, toute réforme en matière éducative doit se fonder sur les avis des acteurs de la communauté d'apprentissage et les enseignants, comme le souligne Jacques Délors (1996), devraient être plus étroitement associés aux décisions relatives à l'éducation. De l'autre côté, les enseignants qui soutiennent que l'EAE est applicable dans les pays en voie de développement avancent que tout début est difficile et

espèrent ipso facto que les améliorations progressives s'effectueront pour éliminer les difficultés rencontrées au cours du chemin. Vérifions si les réponses sont influencées par les variables.

Tableau 9: Répartition des réponses selon la variable « Ancienneté »

Taille / Réponses	≤ de 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Tout à fait d'accord	5	15	11	19	16
D'accord	14	43	15	26	29
Indécis	3	9	5	9	8
Pas d'accord	8	24	14	25	22
Pas du tout d'accord	3	9	12	21	15
Total	33	100	57	100	90

Le tableau montre que 5 enquêtés sur 33 enquêtés nouveaux, soit 15% contre 11 enquêtés sur 57 enquêtés anciens, soit 19% disent être tout à fait d'accord. 14 enquêtés sur 33 enquêtés nouveaux, soit 43% et 15 enquêtés sur 57 enquêtés anciens, soit 26% sont d'accord. 3 enquêtés sur 33 enquêtés nouveaux, soit 9% et 5 enquêtés sur 57 enquêtés anciens, soit 9% sont plutôt indécis. 8 enquêtés sur 33 enquêtés nouveaux, soit 24% et 14 enquêtés sur 57 enquêtés anciens, soit 25% ne sont pas d'accord. 3 enquêtés sur 33 enquêtés nouveaux, soit 9% et 12 enquêtés sur 57 enquêtés anciens, soit 21% ne sont pas du tout d'accord.

Le test de χ^2 montre que le χ^2 calculé (4,145) est inférieur au χ^2 lu dans la table (9,488) au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 4. Nous concluons que la variable ancienneté n'a pas influencé les réponses des enquêtés. L'avis selon lequel l'EAE n'est possible que dans les pays développés n'est pas soutenu selon l'ancienneté de l'enseignant.

Tableau 10: Répartition des réponses selon la variable « sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Tout à fait d'accord	10	22	6	13	16
D'accord	12	27	17	38	29
Indécis	3	7	5	11	8
Pas d'accord	10	22	12	27	22
Pas du tout d'accord	10	22	5	11	15
Total	45	100	45	100	90

En analysant les résultats de ce tableau, nous remarquons que 10 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe masculin, soit 22% contre 6 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe féminin, soit 13% disent être tout à fait d'accord que l'EAE n'est possible que dans les pays développés. 12 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe masculin, soit 27% et 17 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe féminin, soit 38% sont plutôt d'accord. 3 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe masculin soit 7% et 5 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe féminin, soit 11% sont de leur côté indécis. 10 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe masculin, soit 22% et 12 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe féminin soit 27% ne sont pas d'accord que l'EAE n'est possible que dans les pays développés. 10 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe masculin, soit 22% et 5 enquêtés sur 45 enquêtés de sexe féminin, soit 11% ne sont pas du tout d'accord que l'EAE n'est possible que dans les pays développés.

Le test de χ^2 montre que le χ^2 calculé (4,333) est inférieur au χ^2 lu dans la table (9,488) au seuil de la probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 4. Nous concluons que la variable sexe n'a pas influencé les réponses des enquêtés. L'avis selon lequel l'EAE n'est possible que les pays développés n'est pas soutenu selon le sexe.

Tableau 11: Répartition des réponses selon la variable « cycle d'enseignement de l'ECOFO »

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Tout à fait d'accord	7	23	3	10	6	20	16
D'accord	10	34	13	44	6	20	29
Indécis	2	6	4	13	2	6	8
Pas d'accord	7	23	7	23	8	27	22
Pas du tout d'accord	4	13	3	10	8	27	15
Total	30	100	30	100	30	100	90

En lisant ce tableau, nous constatons que 7 enquêtés du 1er cycle, soit 23%, 3 enquêtés du 2è cycle, soit 10% et 6 enquêtés du 3è cycle, soit 20% disent être tout à fait d'accord. 10 enquêtés du 1er cycle, soit 34%, 13 enquêtés du 2è cycle soit 44% et 6 enquêtés du 3è cycle soit 20% sont d'accord. 2 enquêtés du 1er cycle, soit 6%, 4 enquêtés du 2è cycle soit 13% et 2 enquêtés du 3è cycle soit 6% sont quant à eux indécis. 7 enquêtés du 1er cycle, soit 23%, 7 enquêtés du 2è cycle, soit 23% et 8 enquêtés du 3è cycle soit 27% ne s'accordent pas avec ceux qui disent que l'EAE est indiquée dans les pays développés. 4 enquêtés du 1er cycle, soit 13%, 3 enquêtés du 2è cycle soit 10% et 8 enquêtés du 3è cycle soit 27% ne sont pas tout à fait d'accord que l'EAE n'est possible que dans les pays développés. Le χ^2 calculé est de 8,804 et il est inférieur au χ^2 tabulaire équivalant à 15,507 lu au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 8. Cela nous permet de conclure que la variable cycle d'enseignement n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 12: Répartition des réponses selon la variable « taille de la classe »

Taille de la classe / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Tout à fait d'accord	8	17	8	18	16
D'accord	11	24	18	41	29
Indécis	6	13	2	5	8
Pas d'accord	14	31	8	18	22
Pas du tout d'accord	7	15	8	18	15
Total	46	100	44	100	90

A la lecture de ce tableau, nous constatons que 8 enquêtés qui enseignent dans les classes moins nombreuses, soit 17% et 8 enquêtés intervenant dans les classes à effectif pléthorique, soit 18% affirment qu'ils sont tout à fait d'accord. Par contre, 11 enquêtés dont l'effectif de sa classe ne dépasse pas 50 élèves, soit 24% et 18 enquêtés prestant dans les classes à effectif élevé soit 41% disent être d'accord que l'EAE est indiquée dans les développés. 6 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 13% et 2 enquêtés qui prestent dans les classes à effectif élevé, soit 5% restent indécis. 14 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 31% et 8 enquêtés prestant dans les classes à effectif élevé, soit 18% ne sont pas d'accord. 7 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 15% et 8 enquêtés prestant dans les classes à effectif élevé, soit 18% ne sont pas du tout d'accord.

Après le calcul de χ^2, les resultats montrent que le χ^2 calculé (5,7) est inférieur au χ^2 lu dans la table (9,488) au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 4. Nous concluons que la variable taille de la classe n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

5.3. Conclusion du chapitre

Nous avons exploré les connaissances et les opinions des enseignants vis-à-vis de l'école Amie de l'enfant. Il a été constaté que la définition de l'école Amie de l'enfant relève du domaine complexe. La majorité des enseignants insistent sur la pédagogie centrée sur l'apprenant. Il faut signaler également qu'il y a nombre (15) d'enquêtés qui n'ont pas répondu à cet item. La raison pourrait être liée au manque d'informations sur l'EAE et la plupart d'entre eux sont les enseignants anciens. Il est également à ajouter que la majorité des enseignants disent que l'école

Amie de l'enfant n'est applicable que dans les pays développés. Selon eux, l'insuffisance des supports p édagogiques et les effectifs pléthoriques dans les classes constituent un véritable blocage à la mise en place de l'EAE.

CHAPITRE VI : LES CONDITIONS MATERIELLES D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE

6.0. Introduction

Par conditions matérielles de classe, nous voulons dire les supports pédagogiques dont l'enseignant et/ou l'élève peut se servir pour faire et/ou assimiler la leçon. Ils déterminent en grande partie, la qualité de leur prestation, la réussite et dans quelles conditions se déroule l'activité pédagogique.

6.1. Les documents de références pour les enseignants

Les documents constituent une condition absolument incontournable à la réussite de toute action éducative. Tout enseignant, fort comme faible, nouveau comme ancien, doit consulter les documents avant et pendant la préparation de sa leçon. C'est du moins l'avis de Ndayibangutse (1985, p.39) « *tous les domaines de l'activité humaine sont touchés par le besoin de mise à jour. Aucun responsable de la pédagogie de son pays ne peut estimer avoir terminé toutes ses activités. Ces dernières doivent être sans cesse poursuivies, revues et améliorées* ». La qualité des prestations de l'enseignant e st incontestablement liée à la qualité et à la quantité des documents que l'enseignant consulte au quotidien pour se mettre en harmonie avec l'actualité.

A travers ce sous-thème, il est question de voir quelles références dont se servent nos enquêtés lors de la préparation des leçons.

Lors de la préparation de la leçon, qu'est ce qui vous sert de référence ?

Fichier du Maître : ☐ Internet: ☐

Collègues : ☐ Autres documents : ☐ Precisez

Tableau 13: Répartition des réponses globales à la question n°3

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Fichier du Maître	90	100
Collègues	9	10
Autres documents	9	10

La répartition globale des réponses à la question n°3 montre que tous nos enquêtés utilisent le fichier du maître pour préparer. A côté du fichier du maître, 9 enseignants consultent leurs collègues pour échanger sur leur vie professionnelle au moment où 9 autres enseignants, en plus des 2 documents ci- haut déjà évoqués, consultent les autres documents comme l'IPAM, Jean du Bois, Notre beau métier, la clé de la réussite, document provisoire en 6ème année d'enseignement des pères blancs, etc. Il faut ajouter que l'enquêté pouvait donner plus d'une réponse à cet item.

Le constat est que les enseignants de la DCE Nyabiraba utilisent des fichiers du maître lors de la préparation des leçons. Les autres documents occupent une très faible proportion. L'internet reste inexploité par les enseignants. Cet état de chose risque d'entraîner des implications négatives sur la qualité de leurs prestations. Selon Roger (2002, p.288), «*à l'aube du troisième millénaire, il semble tout à fait raisonnable de penser que les récents développements dans le domaine de technologie de l'information et de communication contribuent directement à la croissance continue et au vieillissement rapide de la connaissance*». Les connaissances dont dispose l'enseignant ne sont pas suffisantes et par conséquent, il doit s'enrichir pour se mettre à jour. A ce sujet, Gavelin et al. (1976, p.18) soulignent que : « *tout va vite. Et surtout tout change. Les mots naissent et meurent si vite, les réalités sociales n'arrêtent jamais d'évoluer* ». Nous vivons dans une société dynamique. Ceci pour dire que tout enseignant qui se veut efficace, ne devrait pas se focaliser uniquement sur les fichiers.

Tableau 14: Répartition des réponses selon la variable « ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤ 5 ans		Plus de 5 ans		Total	
	Fo	%	Fo	%		
Fichier du maître	33	100	57	100	90	100
Les collègues	4	12	5	9	9	10
Autres documents	3	9	6	11	9	10

Ce tableau montre que tous les enquêtés, anciens et nouveaux, font recours au fichier du maître lors de la préparation de leurs leçons. Ensuite, 4 répondants sur 33 enseignants nouveaux, soit 12% contre 5 répondants sur 57 des enseignants anciens, soit 9% affirment consulter leurs collègues lors de la préparation des leçons. Enfin, 3 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 9% et 6 répondants, soit 11% sur 57enquêtés anciens consultent les autres documents lors de la préparation.

Après la lecture de ce tableau, nous remarquons que les enseignants nouveaux consultent plusieurs documents par rapport aux enseignants anciens. Cela serait probablement lié au fait que les enseignants nouveaux se disent moins expérimentés en la matière et prennent par là l'initiative d'aller échanger avec leurs collègues afin de lever ensemble les équivoques, contrairement aux anciens qui s'estiment expérimentés. Comme le dit Dupont (2001, p.86), « *...la richesse du métier d'enseignement réside dans le non encore définitif* » et tout enseignant doit faire l'évaluation permanente de son action pour répondre aux exigences des systèmes éducatifs en évolution permanente.

Tableau 15: Répartition des réponses selon la variable « sexe »

sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Fichier du maître	45	100	45	100	90
Les collègues	4	9	5	11	5
Autres documents	3	7	6	13	6

De ce tableau, nous lisons que 45 répondants de sexe masculin sur 45 enquêtés, soit 100% et 45 répondants de sexe féminin sur 45 enquêtées de sexe féminin, soit 100% affirment utiliser le fichier du maître. 4 répondants de sexe masculin sur 45 enquêtés, soit 9% contre 5 répondants de sexe féminin sur 45 enquêtées, soit 11% affirment consulter les collègues lors de la préparation. Enfin, 3 répondants de sexe masculin sur 45 enseignants et 6 répondants de sexe féminin sur 45 enseignantes, soit 13% affirment consulter les autres documents lors de la préparation des leçons. Au regard de ce tableau, nous remarquons que le niveau de la documentation des enseignantes est supérieur à celui des enseignants. Cela veut dire que les enseignantes se documentent plus que les hommes.

Tableau 16: Répartition des réponses selon le variable « cycle d'enseignement de l'ECOFO »

cycle / Réponses	1er cycle		2e cycle		3e cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Fichier du maître	30	100	30	100	30	100	90
Les collègues	0	0	5	17	4	13	9
Autres documents	0	0	4	13	5	17	9

En lisant ce tableau, nous constatons que sur 90 répondants c'est-à-dire respectivement 30 enseignants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement de l'ECOFO soit 100%, 30 enseignants sur 30 enquêtés du 2è cycle d'enseignement de l'ECOFO et 30 enseignants sur 30 enquêtés du 3è cycle de l'ECOFO disent consulter le fichier du maître lors de la préparation des leçons. Ensuite, 5 répondants sur 30 enseignants du 2è cycle de l'ECOFO soit 17% et 4 répondants sur 30enseignants du 3è cycle d'enseignement (13%) font recours aux collègues lors de la préparation.

Enfin, 4 répondants sur 30 enseignants du 2è cycle d'enseignement, soit13 % et 5 répondants sur 30 enseignants du 3è cycle d'enseignement, soit 17% consultent les autres documents lors de la préparation. A l'exception des enseignants du 1er cycle d'enseignement qui n'utilisent que le fichier du maître lors de la préparation, les enseignants du 2è et du 3è cycles d'enseignement ont presque le même niveau de documentation. Les enseignants se seraient inspirés par la théorie de Piaget (1969) qui dit que les enfants apprennent selon leur niveau de développement.

Tableau 17 : Répartition des réponses selon la variable « Taille de la classe »

Taille / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Fichier du maître	33	100	57	100	90
Les collègues	4	12	5	9	9
Autres documents	3	9	6	11	9

De ce tableau, nous lisons que tout le monde indépendamment de la taille de classe fait recours aux fichiers du maître lors de la préparation des leçons. Ensuite, 4 répondants sur 46 enquêtés des classes moins nombreuses, soit 12% et 5 répondants sur 44 enquêtés des classes à effectifs pléthoriques, soit 9%, consultent leurs collègues, en plus du fichier du maître. Enfin, 3 répondants sur 46 enquêtés des classes moins nombreuses, soit 9% contre 6 répondants sur 44 enquêtés prestant dans les classes à effectifs pléthoriques, soit 11% affirment qu'ils consultent les autres documents, en plus du fichier du maître. Il semble que le niveau de la documentation est presque le même pour les deux catégories d'enseignants.

6.2. Gestion du matériel didactique

Nul n'ignore l'importance du matériel didactique notamment dans la concrétisation de la leçon : Avanzini (1977, p.104) dit que « *sans matériel didactique, l'enseignement devient un exercice purement oral, l'apprentissage est un exercice de mémorisation* ». Dans la logique de la pédagogie axée sur l'enfant, l'usage du matériel didactique est incontournable. L'enfant doit apprendre à partir des réalités concrètes. Le présent sous-thème veut analyser dans quelle mesure les enseignants se procurent de cet outil si précieux.

Trouvez-vous facilement du matériel didactique pour concrétiser vos leçons?

Oui ☐ Non ☐ Expliquez votre réponse

Tableau 18 : Répartition globale des réponses à la question n°4

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	21	23
Non	69	77
Total	90	100

Sur 90 enquêtés, nous constatons que 21 enquêtés soit 23% affirment trouver facilement du matériel didactique pour concrétiser leur leçon. Par contre 69 enquêtés soit 77% trouvent difficilement le matériel didactique. La tendance montre que la majorité de nos enquêtés trouvent difficilement le matériel didactique pour concrétiser leurs leçons. Les enseignants disent que le matériel didactique dont ils disposent est en quantité insuffisante. Nous allons directement à la vérification pour voir si les réponses à cette question ne sont pas dues aux variables que nous avons manipulées.

Tableau 19 : Répartition des réponses à la question n°4 selon la variable « ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤ 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	7	21	14	25	21
Non	26	79	43	75	69
Total	33	100	57	100	90

A la lecture de ce tableau, nous voyons que 7 enseignants sur le total de 33 enseignants de moins de 5 ans, soit 21% contre 14 sur 57 enseignants de plus de 5 ans d'ancienneté dans l'enseignement soit 25% affirment trouver facilement le matériel didactique concrétisant leur leçon. Par contre, 26 enseignants sur 33 d'enseignants d'ancienneté de moins de 5 ans, soit 79 % contre 43 enseignants sur 57 de plus de 5 ans, soit 75% affirment ne pas trouver facilement le matériel didactique en vue de concrétiser les leçons.

Pouvons-nous dire que ces différences sont-elles ou non significatives? Le test de Khi-carré se révèle efficace. Puisqu'il ya une case où la fréquence observée est inférieure à 10, le recours à la correction de Yates s'impose Nous présentons le tableau portant sur le calcul du Khi-carré.

Tableau 20: Calcul du Khi-carré à la variable « ancienneté »

Fo	Ft	Fo-Ft	$[(Fo - Ft) - 0.5]^2$	$\frac{[(Fo - Ft) - 0.5]^2}{Ft}$
7	7.7	0.7	0.04	0.005
26	25,5	0,5	0,04	0
14	13.3	0,7	0,043	0,003
43	43,7	-0,7	1,44	0,032
				$\chi^2 = 0,22$

Le Khi-carré lu dans la table au seuil de probabilité (P=0,05) et au degré de liberté (dl=1) équivaut à 3.841. Le Khi-carré calculé est de 0,222 est comme il est inférieur au χ^2 tabulaire (3,841), cela nous permet de conclure que la variable « ancienneté » n'a pas eu d'influence significative sur les résultats des enquêtés. Le non approvisionnement du matériel didactique n'est pas lié à l'ancienneté dans l'enseignement. A présent, nous allons directement voir si le sexe a une influence significative sur l'approvisionnement du matériel didactique.

Tableau 21: Répartition des réponses à la question n°4 selon la variable « Sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	6	13	15	33	21
Non	39	87	30	67	69
Total	45	100	45	100	90

Comme nous l'indique le tableau, sur 45 enseignants masculins, 6 enquêtés, soit 13% trouvent facilement le matériel didactique au moment où 15 sur 45 enseignants de sexe féminin, soit 33 % affirment le trouver facilement. Parmi les 45 enseignants masculins, 39 soit 87% contre 30 enseignants ne trouvent pas facilement le matériel didactique. Les différences des scores observés entre les enseignants qui trouvent difficilement le matériel didactique est de 6%, en faveur des enseignants de sexe masculin. Le calcul du χ^2 nous donne une valeur de 5,087 qui est supérieure à la valeur tabulaire de 3,841.

La variable sexe a eu d'influence significative sur les réponses de nos enquêtés. Les enseignants de sexe féminin trouvent, plus que les enseignants du sexe masculin, le matériel didactique pour concrétiser les leçons. Cela trouverait ses explications dans la culturelle burundaise traditionnelle qui, selon Ethel (1960) qui donne à la femme le devoir de préparer les repas, de surveiller et instruire les enfants, de nettoyer l'enclos, contrairement à l'homme qui était beaucoup préoccupé par des travaux comme le pâturage, le marché, etc. Cette division traditionnelle des tâches pourrait permettre aux enseignantes d'être plus efficaces que les enseignants. Les femmes sont beaucoup plus sensibilisées à l'éducation des enfants que les hommes si on en croit aux exigences de la culture burundaise.

De plus, les partisans de la psychologie différentielle témoignent que l'intelligence sociale est plus marquée chez les filles que chez les garçons. A ce sujet, Zazzo (1972, p.192) précise que *« chez le garçon domine l'affirmation de soi et la débrouillardise, les filles invoquent la diplomatie et la souplesse de caractère, le savoir-plaire et la sociabilité. »* C ette situation pourrait se généraliser dans le domaine scolaire.

Tableau 22 : Répartition des réponses à la question n° 4 selon la variable « cycled'étude »

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Oui	9	30	7	33	5	17	21
Non	21	70	23	77	25	83	69
Total	30	100	30	100	30	100	90

Nous constatons que 9 répondants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement, 7 répondants sur 30 enquêtes du 2è cycle d'enseignement et 5 enquêtes sur 30 enseignants du 3è cycle d'enseignement, soit respectivement 30%, 33% et 17% disent qu'ils trouvent facilement le matériel didactique pour concrétiser leurs leçons. Par contre, 21 enseignants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement, soit 70%, 23 enseignants sur 30 enquêtés du 2è cycle, soit 77% et 25 enseignants sur 30 enseignants du 3è cycle soit 83% disent qu'ils ne trouvent pas facilement le matériel didactique pour concrétiser leurs leçons.

Le χ^2 lu dans la table au seuil de probabilité (P=0,05) et au degré de liberté (dl=2) est de 5,91, le χ^2 calculé étant de 1,626. Puisque le χ^2 calculé est inférieur au χ^2 tabulaire, nous pouvons conclure que la variable « cycle d'étude » n'a pas influencé de façon significative les réponses de nos enquêtés. Les différences constatées entre les 3 cycles tiennent du hasard de l'échantillonnage. La non disponibilité du matériel didactique n'est pas liée au cycle de l'enseignement de l'ECOFO. Qu'en est-il avec la variable « Taille de la classe »?

Tableau 23: Répartition des réponses à la question n°4 selon la variable « Taille de la classe »

Taille / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	15	33	6	14	21
Non	31	67	38	86	69
Total	46	100	44	100	90

La lecture de ce tableau nous amène à constater que 15 enquêtés sur 46 des enseignants dans les classes moins nombreuses, soit 33% contre 6 enquêtés sur 38 des effectifs dépassant 50 élèves par classe, soit 14% trouvent facilement le matériel didactique pour concrétiser les leçons. Par contre, 31 enseignants sur 46 enseignants prestant dans les classes à effectif ne dépassant pas 50 élèves, soit 67% contre 38 enseignants sur 44 enquêtés prestant dans les classes nombreuses, soit 86% disent ne pas trouver facilement le matériel didactique. Nous remarquons que les enseignants dans les classes surpeuplées sont plus nombreux à déplorer l'absence du matériel didactique dans leurs classes.

Ainsi, le χ^2 tabulaire au seuil de probabilité (P= 0,05) et au degré de liberté dl (2-1) (2-1)=1 équivaut à 3,841 au moment où le χ^2 calculé est de 4,076. Puisque le χ^2 calculé est superieur à celui lu dans la table, nous concluons que les différences observées au niveau des scores sont significatives. Les enseignants prestant dans les classes à effectifs élevés éprouvent, plus que ceux qui prestent dans les classes à effectifs moins nombreux, des difficultés de trouver du matériel didactique pour concrétiser leurs leçons. Le matériel didactique devrait être fonction du nombre d'apprenants. Au contraire, plus une classe est peuplée, l'enseignant sera obligé d'utiliser le même matériel.

6.3. Le degré de manipulation du matériel didactique

Pour la réussite de l'activité pédagogique, les conditions matérielles sont d'une importance capitale. Le matériel didactique permet à l'enfant d'effectuer une observation en vue de faire une expérimentation et l'enseignant y joue un rôle extrêmement important. Nous voulons voir à travers l'item n° 5 dans quelle mesure les enseignants font manipuler à leurs élèves le matériel didactique disponible.

Question n°5: Tous les élèves de votre classe ont-ils accès à la manipulation du matériel didactique ? Oui ☐ Non ☐

Si non, qu'est-ce qui les en empêche?

Tableau 24 : Répartition des réponses globales à la question n° 5

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	33	36
Non	57	64
Total	90	100

Les résultats de ce tableau montrent que seuls 33 enseignants sur 90 enquêtés soit 36% affirment faire manipuler à tous les élèves le matériel didactique disponible. Au contraire, 57 enseignants enquêtés, soit 64% n'y parviennent pas. Selon ces informations, les leçons sont généralement abstraites, ce qui risque d'être un frein à la qualité d'enseignement. Ainsi, déclare cet enquêté en ces termes *« ... même les leçons qui nécessitent la disposition des images au tableau comme le Français, l'EM sont enseignés à l'abstraction »*. 58% de ces enseignants évoquent les raisons liées aux effectifs dans les classes, 29,3% des enseignants évoquent le manque du matériel

didactique notamment les livres. Enfin, 12,5% de nos enquêtés évoquent le problème lié à la gestion du temps. A travers les résultats de ce tableau, nous venons de remarquer que le matériel didactique demeure insuffisant. Ceci se répercute négativement sur le niveau même de sa manipulation et, par conséquent, sur la qualité de prestation des enseignants comme le soulignent De Pover et Bernadette (1999, p.330) en ces termes« *les performances des élèves sont positivement associées au degré d'équipement de base et à la disponibilité des moyens didactiques* » Quelle est l'influence des variables retenues par rapport à ces réponses?

Tableau 25 : Répartition des réponses à la question n° 5 selon la variable « ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤ de 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	9	27	24	42	33
Non	24	73	33	58	57
Total	33	100	57	100	90

A la lecture de ce tableau, nous voyons que 9 enquêtés sur 33, soit 27% contre 24 des enquêtés anciens sur 57, soit 42 % affirment faire manipuler à tous leurs élèves le matériel didactique. Par contre, 24 enseignants sur 33, soit 73% des enseignants nouveaux, contre 33 enquêtés sur 57 soit 58% des enquêtés anciens ne font pas manipuler à tous leurs élèves le matériel didactique. Il faut remarquer que le degré de manipulation du matériel didactique est marqué chez les enseignants nouveaux que chez les enseignants anciens si on en croit aux données de ce tableau. Pour conclure, nous passons au test du Khi-carré. Après le calcul, nous trouvons un χ^2 de 1,978. Le χ^2 tabulaire au seuil de probabilité (P= 0,05) et au dl = 1 est égal à 3,841. Puisque le χ^2 calculé est inférieur à celui de la table, nous pouvons conclure que les différences ne sont pas statistiquement significatives. Donc, la variable ancienneté n'a pas influencé les réponses de nos enquêtés. Le degré de manipulation du matériel didactique n'est pas lié à l'ancienneté de l'enseignant.

Tableau 26: Répartition des réponses à la question n° 5 selon la variable « sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	10	22	23	51	33
Non	35	78	22	49	57
Total	45	100	45	100	90

La lecture de ce tableau nous fait constater que 10 enquêtés sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 22% contre 35 enquêtés sur 45 enseignantes, soit 51% affirment faire manipuler à tous leurs élèves le matériel didactique. 35 enseignants sur 45, soit 78 % contre 22 enseignantes sur 45, soit 49% n'arrivent pas à trouver le matériel didactique manipulable par tous les apprenants. Le χ^2 calculé est egal à 8,084 alors que celui de la table est egal à 3,841. Puisque le χ^2 calculé est superieur au χ^2 tabulaire, nous déduisons que la variable sexe a influencé les réponses des enquêtés. Autrement dit, les enseignants de sexe féminin, plus que ceux de sexe masculin, font manipuler à tous leurs élèves le matériel didactique disponible. Cette tendance vient confirmer davantage que les femmes font un effort remarquable pour concrétiser leurs leçons. Il reste à savoir si les femmes sont mieux servies que les hommes en matière d'équipement pédagogique dans leurs classes. Dans tous les cas, la qualité des prestations de l'enseignant ne dépend pas uniquement de la quantité et/ou de la qualité des outils pédagogiques dont ils disposent, la détermination et les efforts de l'enseignant gardent un aspect irremplaçable.

Tableau 27 : Répartition des réponses à la question n° 5 selon le variable « cycle d'enseignement »

Cycle / Réponses	1er cycle		2e cycle		3e cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Oui	15	50	11	37	7	23	33
Non	15	50	19	63	23	77	57
Total	30	100	30	100	30	100	90

A travers ce tableau, il se dégage que 15 enquêtés sur 30 enseignants du 1er cycle soit 50%,11 enquêtés sur 30 enseignants du second cycle, soit 37% et 7 enquêtés sur 30 enseignants du 3e cycle, soit 23% affirment que tous leurs élèves manipulent le matériel didactique. 15 enquêtés

sur 30 enseignants du 1er, soit 50%, 19 enquêtés sur 30 enseignants du second cycle, soit 63% et 23 enquêtés sur 30 enseignants du 3è cycle, soit 77 % parviennent pas à faire manipuler à tous leurs élèves le matériel di dactique pendant la leçon. A u regard de ce tableau, le degré d e manipulation du matériel didactique diminue au fur et à mesure qu'on monte d'un cycle d'enseignement à l'autre. Le calcul du χ^2 nous permet d'affirmer ou d'infirmer l'influence de la variable cycle d'enseignement de l'ECOFO sur cette différence de scores observés.

Le χ^2 calculé est de 1,994 au moment où le χ^2 lu dans la table au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 2 équivaut à 5,087. Le χ^2 calculé étant inférieur à celui de la table, nous concluons que la variable cycle d'enseignement n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Le degré de manipulation du matériel didactique n'est pas lié au cycle d'enseignement de l'ECOFO. Les différences des scores observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 28 : Répartition des réponses à la question n° 5 selon la variable « Taille de la classe »

Taille / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	22	48	11	25	33
Non	24	52	33	75	57
Total	46	100	44	100	90

En lisant ce tableau, nous constatons que 22 enquêtés sur 46 enseignants prestant dans les classes moins nombreuses, soit 48% contre 11 enquêtés sur 44 enseignants prestant dans les classes à effectif pléthorique disent qu'ils ne parviennent pas à faire manipuler à tous leurs élèves le matériel didactique disponible. Par contre, 24 enquêtés sur 46 enseignants dont les effectifs ne dépassant pas 50 élèves, soit 52 % contre 33 enquêtés sur 44 enseignants prestant dans les classes à effectifs pléthoriques, soit 75% disent ne pas trouver facilement le matériel didactique à tous les élèves. Nous remarquons que les enseignants dans les classes nombreuses ne parviennent pas, plus que ceux prestants dans les classes à effectifs moins élevés, à faire manipuler le matériel didactique disponible à tous leurs élèves.

Le χ^2 lu dans la table au seuil de probabilité P = 0,05 et au dl= 1 équivaut à 3,841 tandis que le χ^2 calculé est de 7,238. Puisque le χ^2 calculé est supérieur au χ^2 lu dans la table, alors les différences observées sont significatives.

Le degré de manipulation du matériel didactique est lié à la taille de la classe. C'est du moins ce que rapporte Delors (1999, p.39) « *si la taille de la classe n'est pas un indicateur fiable à la qualité de l'éducation notamment au niveau secondaire et tertiaire, des maîtres surmenés et des locaux surpeuplés nuisent certainement à la qualité* ». Plus une classe est surpeuplée, moins la qualité des prestations de l'enseignant est garantie.

6.4. Disposition des élèves dans la classe

Dans la logique de la pédagogie fondée sur l'activité de l'enfant, la disposition des élèves joue un rôle extrêmement important dans la mesure où les interactions en sont tributaires, de même que la discipline. Le point suivant a pour but de vérifier comment les enseignants exploitent cet enjeu dans leur pratique de gestion de classe.

Question 6. Dans votre classe, la disposition des élèves en classe est :

Identique dans toutes les leçons ☐ Variable selon la leçon ☐

Tableau 29: Répartition globale des réponses à la question n°6

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Identique dans toutes les leçons	25	28
Variable selon la leçon	65	72
Total	90	100

A travers ce tableau, nous lisons que 25 enseignants sur 90, soit 28 % disent qu'ils gardent la même disposition des élèves et ce, indépendamment de la leçon. Par ailleurs, 65 enquêtés sur 90, soit 72% disent que cette disposition varie d'une leçon à une autre. La tendance montre que chez la majorité des enseignants, la disposition des élèves est variable selon la leçon.

Tableau 30: Répartition des réponses de la question n°6 selon la variable « ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤ 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Identique da toutes les leçons	1	3	22	39	23
Variable selon leçon	32	97	35	61	67
Total	33	100	57	100	90

Le tableau ci-dessus montre qu'un enseignant sur 33 enseignants nouveaux, soit 3% et 22 enseignants anciens sur 57, soit 39% disent que la disposition des élèves reste identique dans toutes les leçons. Par contre, 32 enseignants nouveaux sur 33 et 35 enseignants anciens, soit 61% disent que la disposition de leurs élèves varie selon la leçon. La variabilité de la disposition des élèves est beaucoup plus observée chez les enseignants nouveaux plus que chez les enseignants anciens. Cela est à prendre avec des réserves, il faudra attendre les résultats du test du χ^2 pour nous rassurer de l'influence ou non de la variable.

Le χ^2 lu dans la table au seuil de probabilité P= 0,005 et au degré de liberté (dl=1) équivaut à 3,841. Le χ^2 calculé est de 14,546. Puisque le χ^2 calculé (14,546) est supérieur au χ^2 tabulaire (3,841), cela nous permet de conclure que la variable « ancienneté de l'enseignant » a influencé les réponses des enquêtés. Les enseignants nouveaux ont, plus que les anciens, la souplesse de varier la disposition de leurs élèves en fonction de la leçon. De ces résultats nous remarquons que les anciens sont moins sensibles à cette nouvelle réforme. Cela pourrait être expliqué par Velz (1999) comme une forme de réticence et la résistance au changement que les anciens gardent pour l'ancienne disposition des élèves dans les classes.

A présent, qu'en est-il avec la variable « sexe ».

Tableau 31: Répartition des réponses à la question n°6 selon la variable « sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Identique dans toutes leçons	10	22	15	33	25
Variable selon la leçon	35	78	30	77	65
Total	45	100	45	100	90

Comme l'indique le tableau, sur 45 enquêtés masculins, 10 enquêtés soit 22% gardent la disposition des élèves identique dans toutes les leçons au moment où 35 enquêtés soit 78% disent varier la disposition des élèves selon la leçon. Pour 15 enquêtés de sexe féminin, soit 33%, la disposition des élèves reste identique dans toutes les leçons, contrairement aux 30 enquêtées soit 75% qui disent que cette disposition est variable selon la leçon. Cependant, malgré les différences déjà constatées au niveau de pourcentages, il serait prématuré d'affirmer ou d'infirmer l'influence de cette variable sans le recours au test de χ^2.

Après les calculs, nous avons trouvé que le χ^2 calculé est égal 1, 389 et il est inférieur à celui de la table (3,841). Le χ^2 tabulaire est supérieur au χ^2 calculé, ce qui signifie que les différences observées entre les réponses ne sont pas significatives. La variable « sexe » n'a pas influencé les répondants dans leurs réponses. Les différences des scores observés sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 32 : Répartition des réponses selon la variable « Cycle d'enseignement de l'ECOFO »

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Identique dans toutes leçon	11	37	7	23	7	23	25
Variable selon la leçon	19	63	23	77	23	77	65
Total	30	100	30	100	30	100	90

A la lecture de ce tableau, nous constatons que 11 enquêtés sur 30 répondants du 1er cycle d'enseignement, soit 37%, 7 enquêtés sur 30 répondants du second cycle, soit 23% et 7 enquêtés sur 30 répondants du 3è cycle, soit 23 % disent que la disposition des élèves dans la classe est identique. 19 enquêtés sur 30 répondants du 1er cycle, soit 63%, 23 enquêtés sur 30 répondants de 2è cycle, soit 77% et 23 enquêtés sur 30 répondants de 3è cycle, soit 77% disent que la disposition des élèves dans la classe est variable suivant la leçon. Nous remarquons que la variabilité de la disposition des élèves est moins observable chez les enseignants du 1er cycle d'enseignement, au moment où elle présente une même proportion pour les deux autres cycles. Le χ^2 calculé est de 1,485 tandis que le χ^2 de la table au seuil de probabilité P= 0,05 et au dl=2 équivaut à 5,991. Puisque le χ^2 calculé est inférieur à celui de la table, nous concluons que la variable cycle d'enseignement n'a pas joué une influence sur nos enquêtés dans leurs réponses. Donc, la variabilité de la disposition des élèves n'est pas liée au cycle d'enseignement de l'ECOFO.

Tableau 33 : Répartition des réponses selon la variable « Taille de la classe »

Cycle / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Identique dans toutes leçons	14	30	11	25	25
Variable selon leçon	32	70	33	75	65
Total	46	100	44	100	90

A la lecture de ce tableau, nous voyons que sur 46 enquêtés de moins de 50 élèves, 14 enseignants, soit 30% gardent identique la disposition des élèves dans toutes les leçons au moment où pour 32 enquêtés sur 46 répondants qui enseignent dans les classes moins nombreuses, soit 70% elle est variable selon la leçon. Par contre, sur 44 enquêtés dont l'effectif des élèves dépasse 50 par classe, 11 enquêtés, soit 25 % ne changent pas la disposition des élèves contrairement aux 33 enquêtés sur 45, soit 75% qui varient la disposition des élèves selon la leçon.

Le Khi-carré calculé et corrigé est égal à 0,347. Le χ^2 tabulaire au degré de liberté dl= 1 et au seuil de probabilité (P =0,05) est égal 3,841. Puisque le χ^2 calculé est inferieur au χ^2 tabulaire, nous pouvons conclure que les différences observées ne sont pas significatives. Donc, la variable « Taille de classe » n'a pas influencé nos répondants dans leurs réponses. Les différences des scores observés sont dues au hasard de l'échantillonnage.

6.5. Conclusion du chapitre

Au cours de ce chapitre, il a été constaté que la totalité des enseignants utilisent, lors des préparations, le fichier du maître comme référence. Une très faible proportion (20%) des enquêtés consultent d'autres documents.

Dans leurs pratiques quotidiennes, nos enquêtés éprouvent une grande difficulté de trouver le matériel didactique pour concrétiser leurs leçons. Nombreux sont les enquêtés qui disent trouver difficilement le matériel pour concrétiser leurs leçons. Les enseignants de sexe féminin essaient plus que ceux de sexe masculin de s'adapter à cette contrainte. Aussi, plus les effectifs de classes sont élevés, moins les enseignants trouvent le matériel didactique pour concrétiser leurs leçons. Cette tendance réduit automatiquement l'espace réservé à l'enfant pour manipuler le matériel

didactique et la majorité de nos enquêtés n e parviennent pas à s'adapter à ces contraintes matérielles. Les raisons évoquées sont d'ordre matériel comme l'effectif élevé d'apprenants, la quasi- inexistence de supports pédagogiques et le temps.

Le sexe et la taille de classe ont eu de l'influence sur les réponses des enquêtés. Les enseignants de sexe féminin, plus que ceux du sexe masculin, font manipuler à leurs élèves le matériel didactique. Pour la majorité des enseignants, la disposition des élèves dans la classe est variable selon les leçons. La variabilité de la disposition des élèves selon la leçon est plus marquée chez les enseignants nouveaux et les enseignants prestant dans les classes moins nombreuses que chez les anciens et chez ceux dont les effectifs d'apprenants dépassent 50 par classe. Nous allons ensuite analyser l'attitude des enseignants vis-à-vis des principes méthodologiques.

CHAPITREVII : L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS VIS-A-VISDES PRINCIPES METHODOLOGIQUES DE L'ECOLE AMIE DE L'ENFANT

7.0. Introduction

La réussite de l'action éducative est, dans une large mesure, tributaire de la démarche entreprise par les éducateurs. Un cadre des apprentissages favorable à la réussite de l'apprenant dépend de l'attitude de l'enseignant lui-même. Un enseignant qui monopolise sa parole n'aura certainement pas le mêmerésultat que celui qui, dans sa façon d'agir, n'intervient que pour guider, accompagner ses élèves.Le présent chapitre vise à explorer comment les enseignants appliquent les principes méthodologiques de l'EAE. Autrement dit, nous voulons voir quelle place est accordée aux apprenants par les enseignants dans la découverte du savoir.

7.1. Méthodesutilisées par les enseignants

Comme nous avons eu l'occasion de le dire, la méthodologie de l'enseignement est une clé menant l'enfant vers l'appropriation du savoir. Elle détermine une série d'activités accomplies par l'enfant et l'enseignant pour une meilleure pratique pédagogique. Les activités sont décrites d'une part, comme les stratégies qu'adopte l'enseignant en vue de dispenser avec succès sa matière et d'autre part, comme une série d'étapes que doit franchir l'enfant pour assimiler la leçon. La méthodologie doit donner beaucoup plus de place à l'apprenant, acteur principal de l'activité pédagogique. Nous allons voir à travers la question n°7la place que les enseignants accordent à l'enfant dans la situation de classe à travers la méthode utilisée.

Quand vous prestez, quelle est la méthode que vous utilisez le plus souvent?

Méthode expositive ☐ Méthode interrogative ☐

Travaux de groupe ☐ Autres ☐ Précisez…

Tableau 34: Répartition globale des réponsesà laquestion n°7

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Expositive	4	4
Interrogative	40	44
Travaux de groupe	40	44
Autre	1	1
Total	85	93

Le dépouillement des réponses à cet item fait état de 5 non-réponses. Nous allons les répartir au nivaux des variables retenues. La répartition des réponses globales à la question n°7 révèle que sur 90 enquêtés, 4 d'entre eux, soit 4% utilisent souvent la méthode expositive, au moment où 40 enquêtés, soit 44% se servent souvent de la méthode interrogative et autres 40 enquêtés utilisent souvent les travaux de groupes et enfin un enseignant, soit 1% exploite une autre méthode qu'il a appelée méthode active et participative. Ce dernier semble ne pas avoir des informations suffisantes en ce qui est des méthodes actives et participatives. Ceci du fait que les méthodes interrogatives, les travaux de groupe,... s'inscrivent dans la logique des méthodes actives et participatives. Le constat est que la méthode interrogative et les travaux de groupe sont visiblement exploités au même niveau. Ces dernières s'inspirent de ce qu'a rapporté Dewey (1986, p.133) en ces termes « *en ce qui concerne les petits enfants, il faut d'abord procéder par des tâtonnements et choisir le matériel didactique qui peut les intéresser* ». Cet auteur a voulu montrer que, dans l'activité d'apprentissage, rien ne peut remplacer l'activité de l'apprenant. Toutefois, bien que la méthode interrogative entraîne la participation des élèves, elle est, comme le souligne l'UNICEF (2006, p.58), « *quelque peu culpabilisante, humiliante et accusatrice, et surprend celui qui ne « sait » pas et n'arrange que « les brillants » qui lèvent spontanément le doigt* ». Tout enseignant doit connaître les avantages et les limites de telle ou telle méthode afin de ne pas rendre victimes ses élèves. Et Barakamfitiye (2012-2013, p.59) disait que « *les enseignants les plus efficaces suivent fréquemment et systématiquement participer activement leurs élèves. Ils mettent en œuvre des procédures rassurant une pratique active et couronnée de succès pour tous* ». Le recours à la pédagogie active et participative demeure incontournable dans l'activité pédagogique actuelle.

Passons à la vérification pour voir quel rôle des variables retenues à l'égard de ces réponses.

Tableau 35: Répartition des réponses à la question n°7 selon la variable « Ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤ 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Expositive	4	13	0	0	4
Interrogative	14	45	26	48	40
Travaux de groupe	13	42	27	50	40
Autre	0	0	1	2	1
Total	31	100	54	100	85

Le tableau ci-dessus montre que 4 enquêtés nouveaux soit 13% utilisent souvent la méthode expositive. 14 enquêtés nouveaux, soit 45% et 26 enquêtés anciens, soit 48% utilisent souvent la méthode interrogative. Les travaux de groupe, quant à eux, sont utilisés par 13 enquêtés nouveaux, soit 42% et 27 enquêtés, soit 50%. Un enseignant nouveau soit 2% dit qu'il exploite une autre méthode. Signalons enfin que sur 5 non-réponses, nous enregistrons 3 enseignants, soit 9% contre 2 enseignants anciens, soit 4%.

Le χ^2 calculé est de 8,771. Le χ^2 lu dans la table au seuil de probabilité (P= 0,05) et au degré de liberté dl (4-1) (2-1)= 3 équivaut à 7,815. Puisque le χ^2 calculé (8,771) est supérieur au χ^2 tabulaire (7,815), cela nous permet de conclure que la variable « ancienneté » a influencé les résultats de nos enquêtés. Les enseignants anciens ont déjà l'habileté et la souplesse leur permettant d'adapter des méthodes favorables à la participation active et participative de l'enfant. Les anciens sont plus expérimentés que les nouveaux. Ces premiers ont des occasions de tester l'efficacité des chacune de ces méthodes contrairement aux enseignants nouveaux qui doivent encore se familiariser avec les exigences du métier.

Tableau 36 : Répartition des réponses à la question n° 7 selon la variable « sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Expositive	3	7	1	2	4
Interrogative	20	49	20	46	40
Travaux de groupe	17	41	23	52	40
Autre	1	3	0	0	1
Total	41	100	44	100	85

A la lecture de ce tableau, nous constatons que 3 enquêtés sur 41 répondants de sexe masculin, soit 7 % contre un enquêté sur 44 répondants de sexe féminin, soit 2% affirment qu'ils utilisent la méthode expositive. 20 enquêtés sur 41 répondants de sexe masculin soit 49 % contre 20 enquêtés de sexe féminin soit 46 % exploitent souvent la méthode interrogative. Ensuite, 17 enquêtés de sexe masculin sur 41 répondants, soit 41% contre 23 enquêtés de sexe féminin sur 44 répondants, soit 52% exploitent souvent les travaux de groupes. Enfin, un enquêté de sexe masculin, soit 3% sur 41 répondants fait recours à l'autre méthode la (méthode active et participative). Au niveau des 5 non-réponses, il y a 4 enseignants de sexe masculin sur 45, soit 9% contre un enseignant de sexe féminin, soit 2%.

Le χ^2 de la table au seuil de probabilité (P =0,05) et au dl=3 équivaut à 7,815, supérieur au χ^2 calculé qui equivaut à 3,995. Ceci nous permet de conclure que les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage; la variable sexe n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Le choix de la méthode à utiliser n'est pas lié au sexe de l'enseignant.

Tableau 37 : Répartition des réponses à la question n°7 selon la variable « Cycle d'enseignement »

Cycle / Réponses	1er cycle		2e cycle		3e cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Expositive	1	4	2	8	1	4	4
Interrogative	13	43	17	65	10	33	40
Travaux de groupe	16	53	7	27	17	59	40
Autre méthode	0	0	0	0	1	4	1
Total	30	100	26	100	29	100	85

En lisant ce tableau, nous constatons que un enquêté sur 30 du 1er cycle, soit 4%, 2 enquêtés soit 8% sur 26 répondants du second cycle, soit 4% et un enquêté sur 29 répondants du 3e cycle, soit 4% exploitent la méthode expositive. 13 enquêtés sur 30 répondants du 1er cycle, soit 43%, 17 enquêtés sur 26 répondants du second cycle, soit 65% et 10 enquêtés sur 29 répondants du 3e cycle, soit 33% utilisent souvent la méthode interrogative. 16 enquêtés sur 30 répondants du 1er cycle soit 53% contre 7 enquêtés sur 26 répondants du second cycle, soit 27% et 17 enquêtés sur 29 répondants du 3e cycle, soit 59% exploitent souvent les travaux de groupe. Enfin, un enquêté sur 29 répondants du 3e cycle, soit 4% fait souvent recours à l'autre méthode. Le χ^2 calculé est de 11, 821 et il est inférieur au χ^2 tabulaire de 12,592 lu au seuil de probabilité (P = 0,05) et au dl=6, nous déduisons que la variable cycle d'enseignement n'a pas joué d'influence sur les réponses des enquêtés. Le choix de la méthode à utiliser n'est pas lié au cycle d'enseignement. Les différences des scores sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 38: Répartition des réponses à la question n°7 selon la variable « Taille de la classe »

Taille / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Expositive	1	2	3	8	4
Interrogative	25	56	15	37	40
Travaux de groupe	19	42	21	53	40
Autre	0	0	1	3	1
Total	45	100	40	100	85

Nous constatons qu'un enquêté sur 45 répondants dans les classes moins nombreuses, soit 2% et 3 répondants sur 40 enseignants dans les classes à effectifs pl éthoriques, soit 8% utilisent souvent la méthode expositive. 25 répondants sur 45 enseignants prestant dans les classes moins nombreuses, s oit 56% contre 15 répondants sur 30 enseignants dans les classes à effectifs pléthoriques, soit 37% utilisent souvent la méthode interrogative. 19 enquêtés sur 45 enseignants prestant dans les classes moins nombreuses, soit 42% contre 21 enquêtés sur 40 enseignants prestant dans les classes à effectifs pléthoriques, soit 53% utilisent souvent les travaux de groupe. Un enquêté sur 40 enseignants dans les classes à effectifs pléthoriques, soit 3% utilise souvent une autre méthode.

Le χ^2 calculé (3,433) est inférieur au χ^2 tabulaire (7,815), au seuil de probabilité P= 0,05 et au dl=3. Ceci nous permet de conclure que les différences observées ne sont pas significatives. La variable taille de classe n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Le choix d'une méthode à utiliser n'est pas lié à la taille de la classe.

7.2. La place occupée par les travaux de groupes

Le groupe est l'une des techniques les plus productives dans le cadre de la pédagogie moderne. On y fait recours surtout lorsqu'on fait face aux effectifs élevé d'apprenants; lorsqu'il est difficile de pratiquer l'individualisation de l'enseignement. C'est du moins ce qui est suggéré par IFADEM (2007, p.30) en ces termes : « *...malheureusement, avec les classes surchargées, les moyens didactiques limités, la pédagogie d'individualisation est la moins envisageable dans le cas du Burundi* ». Le travail en groupe permet aux élèves de s'entraider; les forts comme les

faibles. Nous avons voulu voir, à travers la question numéro 8, comment les enseignants exploitent cette méthode.

Question 8 : Vous arrive-t-il d'organiser chez les élèves les travaux de groupe ?

Oui ☐ Non ☐

Si Oui, qu'est-ce que vous faites du résultat de leurs travaux ?

Tableau 39 : Répartition des réponses globales à la question n°8

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	80	89
Non	10	11
Total	90	100

Nous remarquons que 80 enquêtés sur 90 soit 89% organisent chez leurs élèves les travaux de groupe, contrairement à 10 autres soit 11% qui ne les organisent pas. Nos enquêtés exploitent largement les travaux de groupes. Voyons maintenant dans quelle mesure les variables retenues influent sur les résultats.

Tableau 40 : Répartition des réponses à la question n°8 selon la variable « Ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤ de 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	31	94	49	86	80
Non	2	6	8	14	10
Total	33	100	57	100	90

A partir de ce tableau, nous remarquons que sur 33 enquêtés, 31 enquêtés nouveaux, soit 94%, en face de 49 enquêtés sur 57 répondants anciens, soit 86% affirment qu'ils organisent chez les élèves des travaux de groupe. 2 enquêtés sur 33 enseignants nouveaux, soit 6% contre 8 enseignants anciens estimés à 14% n'organisent pas chez leurs élèves les travaux des groupes.

Le χ^2 calculé est de 1,628 au moment où celui de la table, au seuil de probabilité (P= 0,05) et au dl= 1 équivaut à 3,841. Le χ^2 calculé étant inferieur au χ^2 tabulaire, nous en déduisons que la

variable ancienneté n'a pas influencé les réponses de nos enquêtés. Les enseignants organisent les travaux de groupe dans leurs classes indépendamment de leur ancienneté.

Tableau 41 : Répartition des réponses à la question n°8 selon la variable « sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	41	91	39	87	80
Non	4	9	6	13	10
Total	45	100	45	100	90

La lecture de ce tableau fait constater que 41 enquêtés de sexe masculin sur 45, soit 41% contre 39 enquêtés de sexe féminin, soit 87% organisent chez les élèves des travaux de groupe. Par contre, 4 enquêtés sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 9% contre 6 enquêtés sur 45 enseignantes, soit 13% disent qu'ils n'organisent pas les travaux de groupe. Le χ^2lu dans la table au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 1 est égal à 3,841. Le χ^2 calculé est de 0,562. Comme le χ^2 calculé est inférieur à celui de la table, nous déduisons que la variable sexe n'a pas influencé les réponses de nos enquêtés. L'organisation des travaux de groupes chez les élèves n'est pas liée au sexe de l'enseignant.

Tableau 42 : Répartition des réponses à la question n°8 selon la variable « Cycle d'enseignement de l'ECOFO»

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Oui	27	90	27	90	26	87	80
Non	3	10	3	10	4	13	10
Total	30	100	30	100	30	100	90

Nous constatons que 27 enquêtés sur 30 répondants du 1er cycle, soit 90 %, 27 enquêtés sur 30 enseignants du 2è cycle, soit 90% et 26 enquêtés sur 30 répondants du 3è cycle, soit 87% organisent chez leurs élèves des travaux de groupe. 3 enquêtés sur 30 répondants du 1er cycle, soit 10% et 4 enquêtés sur 30 répondants du 3è cycle, soit 13% disent qu'ils n'organisent pas chez leurs élèves des travaux de groupes. Le χ^2lu dans la table au seuil de la probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 2 équivaut à 5,991. Le χ^2 calculé est de 2,653. Comme le χ^2 calculé est

inférieur à celui de la table, nous concluons que la variable cycle d'enseignement n'a pas influencé les réponses de nos enquêtés. Les différences observées so nt dues au hasard de l'échantillonnage. Les travaux de groupe sont l'une des méthodes interactives, qui donnent aux enfants une place importante dans la découverte du savoir. Tout enseignant est invité à adopter ce genre de méthode et ce, indépendamment du cycle d'enseignement dans lequel il preste.

Tableau 43 : Répartition des réponses à la question n°8 selon la variable « Taille de la classe »

Sexe / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	40	87	40	91	80
Non	6	13	4	9	10
Total	46	100	44	100	90

Sur 80 enquêtés qui affirment qu'ils organisent les travaux de groupe chez leurs élèves, il y a 40 enquêtés prestant dans les classes de moins de 50 élèves, soit 87% et 40 sur 44 enquêtés prestant dans les classes à effectif pléthoriques, soit 91%. 10 enquêtés dont 6 enseignants prestant dans les classes moins nombreuses soit 13% et 4 enseignants prestant dans les classes pléthoriques, soit 9% disent qu'ils n'organisent pas les travaux de groupes chez leurs élèves. Le χ^2 lu dans la table au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 1 équivaut à 3,841. Le χ^2 calculé est de 0,312. Comme le χ^2 calculé est inférieur à celui de la table, nous disons que la variable taille de classe n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Cependant, comme nous venons de le constater à travers les calculs duχ^2, aucune des variables retenues n'a influencé les réponses des enquêtés. Mais ce qui est visible c'est que les travaux de groupe sont exploités par la grande majorité de nos enquêtés. Ceux qui organisent les travaux de groupe avancent que *« le rapporteur de chaque groupe expose ce qu'ils ont fait après, nous choisissons ensemble les vraies réponses »*. Certains enseignants félicitent ceux qui ont bien travaillé et encouragent ceux qui n'ont pas réussi.

7.3. Evaluation des apprentissages

L'évaluation est l'un des outils qui sont à la disposition de l'enseignant pour mener une critique objective du niveau de maîtrise des apprentissages par l'apprenant. Pour être efficace,

l'évaluation doit viser tous les niveaux taxonomiques. Pour cela, le recours aux questions mixtes, qui évaluent le développement complet de la personnalité, reste obligatoire pour l'enseignant. Nous avons voulu voir à travers la question n° 9 comment les enseignants s'y prennent lors de l'évaluation des apprentissages.

Question n° 9 : Quel type de questions avez-vous l'habitude de poser pendant l'évaluation?

Questions de mémoire ☐ Questions de compréhension ☐

Questions d'application ☐ Questions mixtes ☐

Tableau 44 : Répartition des réponses globales à la question n°9.

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Questions de mémoire	1	1
Questions de compréhension	9	10
Questions d'application	14	16
Questions mixtes	66	73
Total	90	100

La répartition globale des réponses montrent que sur 90 enquêtés, un enquêté, soit 1% a l'habitude de poser des questions de mémoire alors que 9 enquêtés, soit 10% posent souvent des questions de compréhension. 14 enquêtés sur 90, soit 16% posent souvent des questions d'application et 66 enquêtés, soit 73 % posent des questions mixtes. Les questions mixtes sont largement signalées par rapport aux autres questions. Cette tendance est soutenue par Depover et Bernadette (1999, p.151) en ces termes « *L'important ne réside sans doute pas dans le choix des mots et des définitions mais dans l'intérêt de faire effectivement exister chez l'élève des démarches diversifiées* ». Ainsi, comme l'éducation vise le plein épanouissement de la personnalité, aucun aspect n'est à négliger.

Tableau 45 : Répartition des réponses à la question n° 9 selon la variable « Ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤ 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Questions de mémoire	0	0	1	2	1
Questions de compréhension	5	15	4	7	9
Questions d'application	5	15	9	16	14
Questions mixtes	23	70	43	75	66
Total	33	100	57	100	90

Ce tableau laisse voir qu'un enquêté ancien sur 57, soit 2% pose souvent des questions de mémoire. 5 enquêtés nouveaux, soit 15% contre 4 enquêtés anciens, soit 7% se focalisent souvent sur les questions de compréhension. 5 enquêtés nouveaux, soit 15% contre 9 enquêtés anciens, soit 16% posent souvent des questions d'application. Enfin, 23 enquêtés nouveaux, soit 70% contre 43 sur 57 enquêtés, soit 75% disent qu'ils posent souvent des questions mixtes.

Le χ^2 lu dans la table au seuil de la probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 3 équivaut à 7,815. Le χ^2 calculé est de 3,586. Le χ^2 calculé étant inférieur à celui de la table, nous déduisons que la variable ancienneté n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage. Le choix du type des questions à utiliser ne dépend pas de l'ancienneté de l'enseignant.

Tableau 46: Répartition des réponses à la question n° 9 selon la variable « Sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Questions de mémoire	1	2	0	0	1
Questions de compréhension	4	9	5	11	9
Questions d'application	8	18	6	13	14
Questions mixtes	32	71	34	76	66
Total	45	100	45	100	90

A travers ce tableau, un enquêté de sexe masculin, soit 2% dit qu'il pose souvent des questions de mémoire, 4 enquêtés de sexe masculin sur 45, soit 9% contre 5 enquêtés sur 45 de sexe féminin, soit 11% affirment qu'ils posent souvent des questions de compréhension.

8 enquêtés sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 18% contre 6 enquêtés sur 45 enseignants de sexe féminin, soit 13% disent qu'ils posent souvent des questions d'application. 32 enquêtés sur 45 répondants de sexe masculin, soit 71% contre 34 enquêtés sur 45 enseignantes, soit 76% disent qu'ils posent souvent des questions mixtes.

Le χ^2 lu dans la table au seuil de la probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 3 équivaut à 7,815. Le χ^2 calculé est de 2,653. Comme le χ^2 calculé est inférieur à celui de la table, nous concluons que la variable sexe n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage. Le choix du type des questions n'est pas expliqué par le sexe de l'enseignant.

Tableau 47 : Répartition des réponses à la question n°9 selon la variable « Cycle d'enseignement de l'ECOFO »

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Questions de mémoire	1	3	0	0	0	0	1
Questions de compréhension	2	7	2	7	5	17	9
Questions d'application	5	17	6	20	3	10	14
Questions mixtes	22	73	22	73	22	73	66
Total	30	100	30	100	30	100	90

A travers ce tableau, nous constatons qu'un enquêté sur 30 prestant dans le 1er cycle soit 3% pose, dans ses évaluations, des questions de mémoire. 2 enquêtés sur 30 répondants du 2è cycle, soit 7% et 5 enquêtés sur 30 répondants du 3ème cycle, soit 17% disent qu'ils posent souvent des questions de compréhension. 5 enquêtés sur 30 répondants du 1er cycle, soit 17%, 6 enquêtés sur 30 répondants du 2è cycle, soit 20% et 3 enquêtés sur 30 répondants du 3è cycle, soit 10 % se focalisent souvent sur des questions d'application. 22 enquêtés sur 30 répondants du 1er cycle, soit 73%, 22 enquêtés sur 30 répondants du second cycle, soit 73% et 22 enquêtés sur 30 répondants du 3è cycle, soit 73% posent des questions mixtes. Le constat est que 22% des enseignants des 3 cycles recourent aux questions mixtes.

Le χ^2 lu dans la table au seuil de la probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 6 équivaut à 12,592. Le χ^2 calculé est de 4,096. Comme le χ^2 calculé est inférieur à celui de la table, nous concluons que la variable cycle d'enseignement n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 48 : Répartition des réponses à la question n°9 selon la variable « Taille de la classe »

Taille / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Questions de mémoire	0	0	1	2	1
Questions de compréhension	5	15	4	7	9
Questions d'application	5	15	9	16	14
Questions mixtes	23	70	43	75	66
Total	33	100	57	100	90

Ce tableau laisse voir qu'un enquêté sur 30 enseignants prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 2 % pose des questions de mémoire. 5 enquêtés sur 33 répondants prestant dans les classes moins nombreuses, soit 15% contre 4 enquêtés sur 57 répondants prestant dans les classes à effectif pléthoriques, soit 7% posent souvent des questions de compréhension. 5 enquêtés sur 33 répondants prestant dans les classes moins nombreuses, soit 15% et 9 enquêtés sur 57 des enseignants prestant dans les classes à effectif élevé, soit 16% affirment qu'ils posent des questions d'application. 23 répondants sur 33 enseignants dans les classes moins nombreuses, soit 70% et 43 répondants sur 57 enseignants dans les classes à effectif pléthorique, soit 75% affirment ensemble qu'ils ont l'habitude de poser des questions mixtes.

Le χ^2 lu dans la table au seuil de la probabilité (P= 0,05) et au degré de liberté dl= 3 équivaut à 7,815 et est inférieur au χ^2 calculé qui est égal à 4,096. Nous concluons que la variable taille de classe n'a pas influencé les réponses de nos enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage. Le choix du type de question n'est pas fonction de la taille d la classe.

7.4. Le rôle des enseignants dans la mise en application effective des principes méthodologiques de l'Ecole Amie de l'Enfant

L'enseignant est un acteur clé dans la mise en œuvre effective des reformes éducatives. Toute réforme qui ne rencontrera pas sa contribution est irrémédiablement condamnée à l'échec. C'est d'ailleurs ce que soutient Schwartz (1977, p.202) en ces termes *« la réforme restera lettre morte si les enseignants ne manifestent pas leur volonté d'assurer et d'assumer les changements de*

structures nécessaires ». A travers ce sous-thème, nous analysons comment les enseignants s'y prennent pour la mise en place effective de l'école nouvelle.

Question 10 : Que faites-vous pour rendre effectivement votre école amie de vos élèves ?

Tableau 49 : Répartition des réponses globales

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Susciter l'expression libre et spontanée des élèves	25	28
Appliquer l'individualisation de l'enseignement	6	7
Motiver les élèves	5	6
Traiter les enfants au même pied d'égalité	7	8
Prôner les méthodes actives et interactives	50	56
Susciter la collaboration avec les autres acteurs	23	26
Installer les murs parlants	10	11
Recourir souvent au matériel didactique	31	34
Bannir les punitions	3	3

Nous constatons que 25 répondants sur 90 enseignants soit 28% disent que leurs efforts sont orientés vers l'expression libre et spontanée des enfants. Cet enquêté le prouve en disant ceci : « *pour rendre notre école amie de nos élèves, nous faisons à ce que l'élève soit au centre des apprentissages, en favorisant et en encourageant son expression libre surtout pendant les leçons* ». 6 répondants sur 90 enquêtés soit 7% pratiquent l'individualisation de l'enseignement. Selon Dunaud et al (1974, p.390), le rôle des enseignants est « *d'organiser leur enseignement pour que les élèves acquièrent les connaissances et méthodes et le faire tenant compte des rythmes d'apprentissages pour chaque élève* ». Ces auteurs ont voulu montrer que chaque enfant est unique de par son rythme d'assimilation, ses possibilités mentales et psychologiques.

5 répondants sur 90 enquêtés soit 6% procèdent à la motivation des enfants. Selon ces enquêtés, l'enfant s'implique davantage dans la situation d'apprentissage lorsqu'il est intéressé. A ce sujet, Rosenberg (2006, p.10) déclare ceci : « *je trouve l'apprentissage intéressant lorsqu'il rend hommage à la vie, qu'il est motivé par le désir d'acquérir de nouvelles compétences, de nouvelles connaissances qui nous aiderons à contribuer davantage à notre propre bien être et celui des autres* ». Les apprentissages doivent non seulement avoir un sens, mais également répondre à ses préoccupations quotidiennes. 7 répondants sur 90 enquêtés, soit 8% disent qu'ils

traitent les enfants au même pied d'égalité. Ces enquêtés montrent que l'attitude de l'enseignant face à la production de l'élève a un apport considérable sur la productivité de celui-ci. Cette attitude devrait aller dans le sens d'encourager l'enfant à progresser.

50 répondants sur 90 enquêtés, soit 56% disent qu'ils mettent l'accent sur la promotion d'une bonne collaboration avec les autres acteurs de l'éducation, en témoigne cet enquêté *« on peut inviter tous les concernés dans l'éducation des enfants »*. Ensuite, 10 enquêtés sur 90 enseignants, soit 11% instaurent dans leurs classes respectives les murs parlants. Il est demandé aux enseignants de mettre sur les murs des formules, des lettres, des règles étudiées pour permettre aux élèves de se rappeler de ce qu'ils ont appris chaque fois qu'ils entrent en classe. 31 répondants sur 90 enquêtés, soit 34% font recours au matériel didactique. Enfin, 3 répondants sur 90 enquêtés soit 3% qui prônent, dans leurs pratiques quotidiennes de classe, l'abolition des punitions envers leurs élèves. Muller (2002, p.50) explicite que « *l'erreur est humaine mais elle est « humanisante » : c'est en corrigeant ses erreurs que l'homme s'humanise. La compréhension de l'erreur éclaire et structure l'intelligence. Punir l'erreur est un abus du droit, un déni de la justice. (...). Qu'un élève n'ait pas compris, cela avertit qu'il faut lui fournir une meilleure explication* ». Bannir les punitions ne signifie pas que l'enseignant doit demeurer bras croisé devant les erreurs de l'apprenant. Ça signifie plutôt que l'enseignant doit renoncer aux attitudes violentes pour adopter des techniques nouvelles ramenant l'enfant à comprendre son erreur et à l'aider à se corriger.

Tableau 50: Répartition des réponses à la question n° 10 selon la variable «Ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Susciter l'expression libre spontanée des élèves	10	30	15	26	25
Appliquer l'individualisation l'enseignement	3	9	3	5	6
Motiver les élèves	3	9	2	4	6
Traiter les enfants au même pi d'égalité	3	9	4	7	7
Prôner les méthodes actives interactives	21	64	29	51	50
Susciter la collaboration avec autres acteurs	10	30	13	23	23
Installer les murs parlants	4	12	6	11	10
Recourir souvent au matér didactique	8	24	23	40	31
Bannir les punitions	0	0	3	5	3

Ce tableau indique que 10 répondants sur 33 enseignants nouveaux soit 30% contre 15 répondants sur 57 enquêtés anciens, soit 26% suscitent l'expression libre des élèves. 3 répondants sur 33 enseignants nouveaux, soit 9% contre 3 répondants sur 57 enseignants anciens, soit 26% appliquent l'individualisation de l'enseignement. 3 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 9% contre 2 répondants sur 57 enseignants anciens, soit 4% recourent à la motivation des élèves. 3 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 9% contre 4 répondants sur 57 enseignants, soit 7% disent qu'ils traitent les enfants au même pied d'égalité.

21 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 64% contre 29 répondants sur 57 enquêtés anciens, soit 51% disent qu'ils adoptent les méthodes actives et interactives. 10 répondants sue 33 enquêtés nouveaux, soit 30% contre 13 répondants sur 57 enquêtés anciens, soit 23% convergent sur la collaboration avec les autres acteurs. 4 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 12% contre 6 répondants sur 57 enquêtés anciens, soit 11% disent qu'ils installent les mûrs parlants. 8 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 24% contre 23 répondants sur 57 enquêtés

anciens, soit 40% affirment recourir souvent au matériel didactique. Enfin, 3 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 5% sont contre les punitions des élèves.

Tableau 51: Répartition des réponses à la question n° 10 selon la variable « sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo		Fo	%	
Susciter l'expression libre et spontan des élèves	11	24	14	31	25
Appliquer l'individualisation l'enseignement	4	9	2	4	6
Motiver les élèves	3	7	2	4	5
Traiter les enfants au même pi d'égalité	4	9	3	7	7
Prôner les méthodes actives interactives	27	60	23	51	50
Susciter la collaboration avec les aut acteurs	9	20	14	31	23
Installer les murs parlants	6	13	4	9	10
Recourir souvent au matériel didactiqu	17	58	14	31	31
Bannir les punitions	1	2	2	4	3

Ce tableau indique que 11 répondants sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 24% contre 14 répondants sur 45 enseignantes, soit 31% suscitent l'expression libre des élèves. 4 répondants sur 45 enseignants de sexe masculin, s oit 9% contre 2 répondants sur 45 enseignants de sexe féminin, soit 4% appliquent l'individualisation de l'enseignement. 3 répondants sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 7% contre 2 répondants sur 45 enseignantes, soit 4% prévoient la motivation des élèves. 4 répondants sur 45 enseignants, soit 9% contre 3 répondants sur 45 enseignantes, soit 7% disent qu'ils traitent les enfants au même pied d'égalité. 27 répondants sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 60% contre 23 répondants sur 45 enseignantes de sexe féminin, soit 51% disent qu'ils adoptent les méthodes actives et interactives.

9 répondants sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 20% contre 14 répondants sur 45 enseignantes, soit 31% convergent sur la collaboration avec les autres acteurs. 6 répondants sur 45 enseignants, soit 13% contre 4 répondants sur 45 enseignantes de sexe féminin, soit 9% sur disent qu'ils installent les mûrs parlants dans leurs classes. 17 répondants sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 58% contre 14 répondants sur 45 enseignants de sexe féminin, soit 31% disent qu'ils font recours souvent au matériel didactique. Enfin, 1 répondant sur 45 enseignants, soit 2% contre 2 répondants sur 45 enseignantes, soit 4% sont contre les punitions des élèves.

Tableau 52: Répartition des réponses à la question n° 10 selon la variable « Cycle d'enseignement de l'ECOFO»

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Susciter l'expression libre spontanée des élèves	11	37	9	30	5	17	25
Appliquer l'individualisation l'enseignement	2	7	1	3	3	10	6
Motiver les élèves	2	7	1	3	2	7	5
Traiter les enfants au même pi d'égalité	1	3	2	7	4	13	7
Prôner les méthodes actives interactives	15	50	19	63	16	53	50
Susciter la collaboration avec autres acteurs	7	23	10	33	6	20	23
Installer les murs parlants	4	13	5	17	1	3	10
Recourir souvent au matér didactique	14	47	10	33	7	23	31
Bannir les punitions	0	0	0	0	3	10	3

Nous constatons que 11 répondants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement, soit 37%, 9 répondants sur 30 enquêtés du 2è cycle d'enseignement, soit 30% et 5 répondants sur 30 enquêtés du 3è cycle, soit 17% suscitent l'expression libre des élèves. 2 répondants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement, soit 7%, 1 répondant sur 30 enquêtés de 2è cycle d'enseignement, soit 3% et 3 répondants sur 30 enquêtés du 3è cycle d'enseignement, soit 10% pratiquent

l'individualisation de l'enseignement. 2 répondants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement, soit 7% contre un répondant sur 30 enseignants du 2è cycle d'enseignement, soit 3% et 3 répondants sur 30 enseignants du 3è cycle, soit 7% traitent les enfants au même pied d'égalité.

15 répondants sur 30 enseignants du 1er cycle d'enseignement soit 50%, 19 répondants sur 30 enquêtés du 2è cycle d'enseignement, soit 63% et 16 répondants sur 30 enseignants du 3è cycle d'enseignement, soit 53% utilisent les méthodes actives et interactives. 7 répondants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement, soit 23%, 10 répondants sur 30 enquêtés du 2ècycle d'enseignement, soit 33% et 6 répondants sur 30 enquêtés du 3è cycle d'enseignement, soit 20% convergent sur la collaboration avec les autres acteurs. 4 répondants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement, soit 13% contre 5 répondants sur 30 enquêtés du 2è cycle d'enseignement, soit 17% et un répondant sur 30 enquêtés du 3è cycle d'enseignement, soit 3% disent qu'ils installent les mûrs parlants. 14 répondants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement, soit 47% contre 10 répondants sur 30 enquêtés du 2è cycle d'enseignement, soit 33% et 7 répondants sur 30 enquêtés du 3è cycle d'enseignement, soit 23% font souvent l'usage du matériel didactique. 3 répondants sur 30 enquêtés du 3è cycle d'enseignement, soit 10% affirment qu'ils ont banni les punitions des élèves dans leurs classes.

Tableau 53 : Répartition des réponses à la question n° 10 selon la variable « taille de la classe »

Taille / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Susciter l'expression libre spontanée des élèves	12	26	13	30	25
Appliquer l'individualisation l'enseignement	4	9	2	5	6
Motiver les élèves	3	7	2	5	5
Traiter les enfants au même pi d'égalité	2	4	5	11	7
Prôner les méthodes actives interactives	28	61	22	50	50
Susciter la collaboration avec autres acteurs	15	33	8	18	23
Installer les murs parlants	4	9	6	14	10
Recourir souvent au matér didactique	14	30	17	39	31
Bannir les punitions	3	7	0	0	3

Ce tableau indique que 12 répondants sur 46 enquêtes prestant dans les classes moins nombreuses, soit 26% contre 13 répondants sur 44 enquêtés prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 30% suscitent l'expression libre des élèves. 4 répondants sur 46 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 9% contre 2 répondants sur 44 enquêtés prestant dans les classes à effectif pléthorique soit 5% appliquent l'individualisation de l'enseignement. 3 répondants sur 46 enseignants qui prestent dans les classes moins nombreuses, soit 7% contre 2 répondants sur 75 réponses des enquêtés prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 5% préconisent la motivation des élèves.

2 répondants sur 47 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 4% contre 5 répondants sur 44 enquêtés qui enseignent dans lès classes à effectif pléthorique, soit 11% disent qu'ils traitent les enfants au même pied d'égalité. 28 répondants sur 46 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 61% contre 22 répondants sur 44 enquêtés dont les effectifs

d'apprenants sont supérieurs de 50 élèves par classe, soit 50% disent qu'ils disent recourir aux méthodes actives et interactives. 15 répondants sur 46 enquêtés enseignant dans les classes moins nombreuses, soit 33% contre 8 répondants sur 44 enquêtés prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 18% comptent sur la collaboration avec les autres acteurs. 4 répondants sur 46 enseignants qui prestent dans les classes moins nombreuses, soit 9% contre 6 répondants sur 44 enquêtés enseignant dans les classes à effectif pléthorique, soit 14% disent qu'ils installent les mûrs parlants.

14 répondants sur 46 enseignants prestant dans les classes moins nombreuses, soit 30% contre 17 répondants sur 44 enquêtés dont les effectifs dans une classe dépassent 50 élèves, soit 39% affirment recourir souvent au matériel didactique. Enfin, 3 répondants sur 44 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 7% sont contre les punitions des élèves.

7.5. Difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en application des principes de l'Ecole Amie de l'Enfant

A travers le présent sous-thème, nous mettons en relief les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants dans la mise en application des principes de l'EAE.

Question 11 : A quelles contraintes vous heurtez-vous pour rendre effectivement votre école amie de vos élèves?

Tableau 54 : Répartition des réponses globales

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Les effectifs élevés des élèves	58	64
Insuffisance des équipements pédagogiques	50	56
Absence de collaboration des acteurs de l'éducation	4	4
Insuffisance des informations sur l'EAE	1	1

Ce tableau indique que 58 répondants sur 90 enquêtés, soit 64% évoquent des difficultés liées aux effectifs excessifs d'apprenants dans les classes. Cet enquêté l'exprime en ces termes : *« la disposition des bancs pupitres n'est pas facile quand l'effectif des élèves est élevé ».* Ceci signifie que, face aux effectifs excessifs d'apprenants, certaines méthodes deviennent de plus en plus impossibles. C'est du moins les explications de Salvat (1968, p.14) *« l'enseignant, perdu aussi dans la classe surchargée d'élèves, investi du rôle de transmetteur des connaissances, n'a pas de*

temps de concilier les impératifs de son emploi du temps et de son programme, avec les besoins individuels différenciés des élèves ».

50 répondants sur 90 enquêtés, soit 56 % font état de l'insuffisance des équipements pédagogiques de classe. L'un d'eux s'exprime *« manque de bancs pupitres pour les élèves; ils sont assis au nombre de 3 ou 4 par banc pupitre »*. C'est dire que les enseignants face aux effectifs élevés rencontrent des difficultés comme l'insuffisance des supports pédagogiques qui entraînent automatiquement les problèmes liés à la gestion des conditions matérielles de classe. C'est ce qu'affirme Brunswic (1994, p.38) *« l'accroissement des effectifs a entraîné une surcharge des classes et du travail des enseignants »*. Le nombre élevé d'apprenants entraîne d'énormes effets sur la gestion du temps, sur l'avancement des programmes et la gestion de la classe pédagogique mais aussi sur les efforts que l'enseignant doit fournir pour satisfaire les besoins des enfants. Il faut ajouter que l'enquêté pouvait donner plus d'une réponse.

Tableau 55: Répartition des réponses selon la variable « ancienneté »

Anciennete / Réponses	≤5 ans		Plus de 5 ans		Total
		%	Fo	%	
Les effectifs élevés des élèves	25	76	33	57	57
Insuffisance des équipemer pédagogiques	18	55	32	56	50
Absence de collaboration d acteurs de l'éducation	4	12	0	0	4
Insuffisance des informations s l'EAE	1	3	0	0	1

Ce tableau laisse voir que 25 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 76% contre 33 répondants sur 57 enseignants dont l'ancienneté excède à 5 ans, soit 57% évoquent des problèmes liés aux effectifs d'apprenants. 18 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 55% contre 32 répondants sur 57 enseignants anciens, soit 56% disent qu'ils sont confrontés aux problèmes liés à l'insuffisance des équipements pédagogiques. 4 répondants sur 33 enseignants nouveaux, soit 12% disent être confrontés aux difficultés liées à l'absence de collaboration avec les autres acteurs. Un répondant sur 33 enquêtés nouveaux, soit 3% déplore l'insuffisance des informations relatives à l'EAE.

Au regard de ce tableau, les effectifs pléthoriques et les difficultés connexes sont beaucoup évoqués par les enseignants nouveaux que les enseignants anciens. Les enseignants anciens sont plus expérimentés. C'est donc normal que les enseignants nouveaux déplorent plus que les anciens le problème de la gestion des classes nombreuses

Tableau 56: Répartition des réponses selon la variable « sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
		%	Fo	%	
Les effectifs élevés des élèves	28	62	30	67	58
Insuffisance des équipemer pédagogiques	30	67	20	44	50
Absence de collaboration d acteurs de l'éducation	3	7	1	2	4
Insuffisance des informations s l'EAE	0	0	1	2	1

Nous constatons que 28 répondants sur 45 enquêtés de sexe masculin, soit 61% contre 30 répondants sur 45 enseignantes, soit 67% font état des problèmes liés aux effectifs d'apprenants. 30 répondants sur 45 enseignants, soit 67% contre 20 répondants sur 45 enseignantes, soit 44% sont confrontées aux problèmes liés à l'insuffisance des équipements pédagogiques. 3 répondants sur 45 enseignants, soit 7% contre un répondant sur 45 enseignantes, soit 2% déplorent l'absence de collaboration avec les autres acteurs. Une enseignante sur 45, soit 2% déplore l'insuffisance des informations relatives à l'EAE.

Partant des résultats de ce tableau, les difficultés liées aux effectifs sont beaucoup plus ressenties chez les enseignantes que chez les enseignants. Cette tendance se renverse lorsqu'on aborde le côté des équipements pédagogiques. Conformément aux résultats de l'item 6, les enseignantes s'adaptent plus que les hommes aux conditions matérielles.

Tableau 57: Répartition des réponses selon la variable « cycle d'enseignement de l'ECOFO»

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Les effectifs élevés des élèves	23	77	19	63	16	53	58
Insuffisance des équipemer pédagogiques	17	57	15	50	18	60	50
Absence de collaboration d acteurs de l'éducation	0	0	1	3	3	10	4
Insuffisance des informations s l'EAE	0	0	1	3	0	0	1

Nous constatons que 23 répondants sur 30 enseignants du 1er cycle, soit 77% contre 19 répondants sur 30 enseignants du 2è cycle d'enseignement, soit 63% et 16 répondants sur 30 enquêtés du 3è cycle d'enseignement, soit 53% fustigent les problèmes liés aux effectifs d'apprenants. 17 répondants sur 30 enquêtés du 1er cycle d'enseignement, soit 57% contre 15 répondants sur 30 enseignants du 2è cycle d'enseignement, soit 50% et 18 répondants sur 30 enseignants du 3è cycle d'enseignement, soit 53% sont confrontés aux problèmes liés à l'insuffisance des équipements pédagogiques. Un répondant sur 30 enseignants du 2è cycle d'enseignement, soit 3% et 3 répondants sur 30 enquêtés du 3è cycle d'enseignement soit 10% sont confrontés à l'absence de collaboration avec les autres acteurs.1 répondant du 2è cycle d'enseignement, soit 3% n'a pas d'informations relatives à l'EAE.

Le problème des effectifs élevés est plus ressenti par les enseignants du 1er cycle d'enseignement et diminuent progressivement à mesure que l'on avance vers un cycle supérieur. Cela s'expliquerait par les problèmes liés à l'efficacité interne du système éducatif burundais où les taux de redoublements, d'abandons et d'achèvement restent encore élevés. Il y a lieu également de constater que l'insuffisance des équipements pédagogiques reste plus marquée chez les enseignants de 3è cycle d'enseignement. Les élèves du 3è cycle étudient des notions complexes qui exigeraient le recours au matériel didactique sophistiqué.

Tableau 58: Répartition des réponses selon la variable « Taille de la classe »

Taille / Réponses	≤50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Les effectifs élevés des élève	26	57	32	73	58
Insuffisance des équipemer pédagogiques	23	50	27	61	50
Absence de collaboration d acteurs de l'éducation	2	4	2	5	4
Insuffisance des informatio sur l'EAE	1	2	0	0	1

Nous constatons que 26 répondants sur 46 enquêtés enseignant dans les classes moins nombreuses, soit 57% contre 32 répondants sur 44 enquêtés qui enseignent dans les classes à effectifs pléthoriques, soit 73% dénoncent les problèmes liés aux effectifs d'apprenants. 23 répondants sur 46 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 50 contre 27 répondants sur 44 enquêtés dont les effectifs d'apprenants dépassent 50 élèves, soit 61% sont confrontés aux problèmes liés à l'insuffisance des équipements pédagogiques. 2 répondants sur 46 enquêtés prestant dans les classes à effectif ne dépassant pas 50 élèves par classe, soit 4% contre 2 répondants sur 44 enseignants prestant dans les classes à effectif élevé soit 5% se heurtent à l'absence de collaboration avec les autres acteurs. Un répondant sur 46 enseignants prestant dans les classes moins nombreuses, soit 2% n'a pas d'informations relatives à l'EAE.

Les difficultés liées aux effectifs pléthoriques et l'insuffisance des équipements pédagogiques sont plus évoquées par les enseignants prestant dans les classes à effectif pléthorique. Ceci vient d'ailleurs confirmer ce qu'a évoqué Hallak (1990, p.12) en ces termes « *l'expansion rapide des effectifs a exigé l'augmentation considérable des dépenses* ».

7.6. Conclusion du chapitre

A travers ce chapitre, nous avons analysé comment les enseignants se comportent vis-à-vis des exigences méthodologiques de l'EAE. Cette dernière, répétons-le, accorde une place importante à l'apprenant. Chez nos enquêtés, les méthodes interrogatives et les travaux de groupe occupent une place importante. Les enseignants anciens, plus que les nouveaux appliquent les méthodes

actives. Les enseignants doivent toujours ajuster leur façon de faire en vue d'adopter des méthodes purement actives et participatives.

Quant au système d'évaluation, bien que la majorité de nos enquêtés utilisent des questions mixtes, certains enseignants restent encore bornés sur un seul niveau taxonomique comme la mémoire, la compréhension,....Aucune des variables n'a influencé les réponses des enquêtés. En mettant en pratique les principes de l'EAE, les enseignants font des activités variées mais l'utilisation des méthodes actives et interactives restent de rigueur dans leurs procédures. L'autre aspect important est celui de la promotion du climat de coopération entre différents intervenants dans le secteur de l'éducation.

Dans la mise en place effective de l'EAE, les enseignants font face aux problèmes des effectifs élevés qui génèrent en eux-mêmes les contraintes matérielles défavorables à la bonne assimilation des leçons. Le chapitre suivant analyse le niveau de coopération entre différent acteurs de la communauté d'apprentissage.

CHAPITRE VIII : COLLABORATION ENTRE LES DIFFERENTS ACTEURS DE LA COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE

8.0. Introduction

L'école est une institution complexe. Pour accomplir efficacement sa mission, les différents intervenants, directs comme indirects, agissent dans une complémentarité indestructible. Dans le présent chapitre, il est question d'analyser comment les enseignants, dans leurs activités quotidiennes, collaborent avec d'autres acteurs.

8.1. La collaboration des enseignants avec les parents

L'école et la famille sont les deux milieux éducatifs par excellence. Pour une meilleure qualité de apprentissages, les enseignants et les parents doivent nouer des relations de complémentarité. A ce propos, Chiefelbein (1992, p.18) écrit que *« les réformes durent si les enseignants et les parents les comprennent et les valorisent et si les enseignants ont acquis des compétences nécessaires à leur mise en œuvre »*. La non intervention des parents à la vie de leurs enfants à l'école entraînera des effets négatifs sur l'évolution de ceux-ci.

A travers l'item 12, nous avons voulu analyser la place que les enseignants accordent à la collaboration avec les parents.

Question n°12 : Est-ce que les parents viennent à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants ?

Jamais ☐ Rarement ☐ Souvent ☐

Tableau 59 : Répartition des réponses globales à la question n°12

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Jamais	10	11
Rarement	77	86
Souvent	3	3
Total	90	100

Ce tableau laisse voir que 77 enquêtés, soit 86% disent qu'ils ont vu rarement les parents venir à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. Cela suggère que les rencontres entre les enseignants et les parents se font rarement. 10 enquêtés, soit 11% ne disent qu'ils n'ont

jamais vu les parents venir à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants alors que 3 enquêtés, soit 3% les voient venir souvent. Il y a lieu de remarquer que la coopération entre l'école et la famille laisse à désirer, ce qui risque de compromettre la qualité de l'éducation comme le suggère le BER (2008, p.27) « *La maison et l'école ont précisément une même responsabilité dans le développement de l'enfant. Ce qui lui arrive dans l'un des lieux affecte son comportement ; en travaillant séparément, l'école et la famille échouent à assurer adéquatement le bien être de l'enfant* ». La complémentarité des deux acteurs mérite une nette amélioration pour la réussite de l'action éducative. Nous vérifions si les parents d'élèves viennent souvent à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants.

Tableau 60 : Répartition des réponses à la question n°12 selon la variable « ancienneté »

Ancienneté / Réponses	≤ de 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Jamais	3	9	7	12	10
Rarement	30	91	47	83	77
Souvent	0	0	3	5	3
Total	33	100	57	100	90

De ce tableau, nous constatons que 3 enquêtés nouveaux soit 9% et 7 enquêtés anciens, soit 12% disent ne jamais voir les parents venir pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. 30 enquêtés nouveaux, soit 91% contre 47 enquêtés anciens, soit 83% disent qu'ils voient les parents venir rarement à l'école. Enfin, 3 enquêtés anciens, soit 3% disent que les parents viennent souvent à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. Le χ^2 calculé (2,901) est inférieur au χ^2 lu dans la table (5,991). Nous concluons que la variable ancienneté n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 61: Répartition des réponses à la question n° 12 selon le variable « sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Jamais	6	13	4	9	10
Rarement	38	84	39	87	77
Souvent	1	3	2	4	3
Total	45	100	45	100	90

Nous constatons que 6 enquêtés sur 45 enseignants, soit 13% et 4 enquêtées sur 45 enseignantes, soit 9% disent n'avoir jamais vu les parents venir à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. 39 enquêtées sur 45 enseignants de sexe féminin, soit 87% contre 38 enquêtés sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 84% disent qu'ils voient rarement les parents venir à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. Enfin, 2 enquêtées sur 45 enseignantes, soit 4% et un enquêté sur 45 enseignants, soit 3% disent voir les parents venir souvent à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants.

Le χ^2 calculé (0,55) est inférieur au χ^2 lu dans la table (5,991) et au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 2. Nous concluons que la variable sexe n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 62 : Répartition des réponses à la question n°12 selon la variable « Cycle d'enseignement de l'ECOFO »

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Jamais	5	17	2	7	3	10	10
Rarement	24	80	27	90	26	87	77
Souvent	1	3	1	3	1	3	3
Total	30	100	30	100	30	100	90

A travers ce tableau, nous constatons que 5 enquêtés du 1er cycle, soit 17%, 2 enquêtés du 2è cycle soit 7% et 3 enquêtés du 3è cycle, soit 10% disent qu'ils n'ont jamais vu les parents venir à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. 24 enquêtés du 1er cycle, soit 80%, 27 enquêtés du 2è cycle, soit 90% et 26 enquêtés du 3è cycle, soit 87% disent voir rarement

les parents venir à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. Enfin, 3 enquêtés, c'est-à-dire un enquêté pour chaque cycle, soit 3% pour chaque cycle disent qu'ils voient souvent les parents venir à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants.

Le test du χ^2 montre que le χ^2 calculé (2,58) est inférieur au χ^2 lu dans la table (5,991) au seuil de la probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 2. Nous déduisons que la variable cycle d'enseignement n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 63 : Répartition des réponses à la question n°13 selon la variable « taille de la classe »

Taille / Réponses	≤ de 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Jamais	3	6	7	16	10
Rarement	41	90	36	82	77
Souvent	2	4	1	2	3
Total	46	100	44	100	90

De ce tableau, nous constatons que 3 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 6% et 7 enquêtés prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 16% disent ne jamais voir les parents venir pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. 41 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 90% contre 36 enquêtés prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 82% disent qu'ils voient les parents venir rarement pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants.

Enfin, 2 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 4% et un enquêté prestant en classe à effectif pléthorique, soit 2% disent voir les venir souvent à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants. Le test de χ^2 révèle que le χ^2 calculé (2,665) est inférieur au χ^2 lu dans la table (7,815) et au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl = 3. Nous déduisons que la variable taille de la classe n'a pas influencé les réponses des enquêtés.

Apparemment, aucune des variables retenues, compte tenu des résultats, n'a pu jouer une influence significative sur les réponses de nos enquêtés. Toutefois, le constat est que la majorité des enseignants rencontrent rarement les parents. Cet état de fait risque d'influer négativement sur les résultats des élèves. Avanzini (1974, p.193) considère que l'échec scolaire est « *un drame*

interpersonnel, étroitement lié aux contradictions qui existent dans les institutions ». Les enseignants, continue l'auteur, ne connaissent pas la vie de l'enfant hors de la classe, et les parents ignorent les points de vue des enseignants. A ce propos, Dottrens (1964, p.35) suggère que « *dans l'intérêt des enfants et de leur formation, l'instituteur doit entretenir de bons rapports avec les familles grâce auxquels il sera à même de mieux comprendre ses réactions et son comportement, de mieux agir en meilleure connaissance de cause ».* D'après ces deux auteurs, la collaboration parents-enseignants a une influence positive sur les résultats des élèves.

8.2. Opinions des enseignants sur l'impact de l'implication des parents dans la vie scolaire des enfants

La manière de voir et sentir des enseignants détermine, dans une large mesure, leur façon de faire. L'importance que les enseignants attachent à la collaboration avec les parents conditionne la qualité de leur coopération. Cette collaboration est quelquefois déclenchée par l'enseignant lorsque celui-ci remarque ce qui ne va pas chez tel enfant. Il peut par conséquent inviter le parent de l'enfant concerné pour en discuter, tout comme le parent peut aller voir l'enseignant. Il est impensable qu'un enseignant invite le parent d'un enfant lorsqu'il n'attache aucun intérêt à la performance de l'enfant. Nous avons voulu voir, à travers l'item 13, l'incidence de la relation parent-enseignant sur la réussite de l'enfant, telle que perçue par les enseignants.

Question n°13 : Est-ce que la visite des parents à l'école a une incidence quelconque sur la réussite de leurs enfants ?

Oui ☐ Non ☐ Expliquez votre réponse.

Tableau 64: Répartition des réponses globales à la question n°13

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Oui	77	86
Non	13	14
Total	90	100

A travers les résultats de ce tableau, nous constatons que 77 enquêtés sur 90 répondants, soit 86% jugent bénéfique la visite des parents à l'école contrairement aux 13 enquêtés, soit 14% qui n'y voient aucune incidence. La majorité des enquêtés dit que les rencontres des enseignants et les parents d'élèves a une influence sur la réussite des élèves. Selon eux, la présence des parents à l'école permet les échanges entre l'enseignant et le parent.

Cet enquêté dit ceci *« si les parents viennent à l'école pour demander à l'instituteur comment l'enfant suit les cours en classe, ils échangent et cela permet au parent de sensibiliser cet enfant d'étudier à la maison et de l'aider à se lever tôt pour éviter les retards, ... »*. C'est dire que les rencontres patents-enseignant permettent à l'enfant de participer activement à l'école.

C'est ce que suggère Silmer cité par Riboulet (1950, p.27) : *« lorsque les élèves savent qu'un contact direct est établi entre les parents et les enseignants, les élèves engagent toutes leurs forces dans les activités d'apprentissages»*. Donc, les élèves sont appliqués et le taux d'absentéisme diminue sensiblement lorsque les parents et les enseignants collaborent étroitement. Nos enquêtés ajoutent que de telles visites permettront à l'enfant de se sentir motivé : *« pour les enfants dont les parents viennent demander la situation d'évolution en matière éducative ils réussissent mieux que ceux dont les parents ne viennent pas à l'école »*. L'argument de cet enquêté trouve son appui dans les propos de Dotrens (1964, pp.153-154) *« nous ne pouvons pas oublier que la coopération que l'enseignant doit nouer avec les parents d'élèves ou d'autres personnes car cette dernière a un effet positif sur le rendement des élèves »*.

Les enseignants d'avis contraire fournissent l'argument selon lequel la visite des parents à l'école est perçue par l'enfant comme terrifiante et humiliante vis-à-vis de ses camarades. C'est du moins ce qui apparait dans les propos de cet enquêté et bien d'autres *« pour les enfants turbulents, lorsqu'on convoque les parents, ces derniers pensent que les parents ne viennent que pour les punir»*.

Tableau 65 : Répartition des réponses à la question n° 13 selon la variable «ancienneté»

Ancienneté / Réponses	≤ de 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	27	82	50	88	77
Non	6	18	7	12	13
Total	33	100	57	100	90

En lisant ce tableau, nous remarquons que 50 enquêtés anciens, soit 88% et 27 enquêtés nouveaux, soit 82% affirment que la présence des parents à l'école a une incidence sur la réussite des enfants. Par contre, 7 enquêtés anciens, soit 12% et 6 enquêtés nouveaux, soit 18% sont d'avis contraire. Le test de χ^2 a révélé que le χ^2 calculé (2,942) est inférieur au χ^2 lu dans la table (3,841) au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 1. Nous disons que la variable ancienneté n'a pas

influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 66: Répartition des réponses à la question n° 13 selon la variable «sexe »

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	38	84	39	87	77
Non	7	16	6	13	13
Total	45	100	45	100	90

Nous remarquons que 38 enquêtés sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 84% et 39 enquêtées, soit 87% affirment que la visite des parents à l'école a une incidence sur la réussite des enfants. Par contre, 7 enquêtés sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 16% et 6 enquêtées sur 45 enseignants de sexe féminin, soit 13% sont d'avis contraire. Le χ^2 a révélé que le χ^2 calculé (0,178) est inférieur au χ^2 lu dans la table (3,841) au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 1. Nous concluons que la variable sexe n'a pas influencé les réponses des enquêtés. Les différences observées sont dues au hasard de l'échantillonnage.

Tableau 67 : Répartition des réponses à la question n° 14 selon la variable « Cycle d'enseignement de l'ECOFO»

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Oui	26	87	26	87	25	83	77
Non	4	13	4	13	5	17	13
Total	30	100	30	100	30	100	90

A travers ce tableau, nous constatons que 26 enquêtés sur 30 enseignants du 1er cycle, soit 87%, 26 enquêtés sur 30 enseignants du 2è cycle, soit 87% et 25 enquêtés sur 30 enseignants du 3è cycle, soit 83% soutiennent que la visite des parents à l'école a une incidence sur la réussite des élèves. 4 enquêtés sur 30 enseignants du 1er cycle, soit 13%, 4 enquêtés sur 30 enseignants du 2è cycle, soit 13% et 5 enquêtés sur 30 enseignants du 3è cycle, soit 17% nient l'incidence de la visite des parents à l'école sur la réussite des élèves. Le test du χ^2 montre que le χ^2 calculé

(0,599) est inférieur au χ^2 lu dans la table (5,991) au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 2. Nous déduisons que la variable cycle d'enseignement n'a pas influencé les réponses de nos enquêtés.

Tableau 68 : Répartition des réponses à la question n° 13 selon la variable «taille de la classe »

Taille / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Oui	39	85	38	86	77
Non	7	15	6	14	13
Total	46	100	44	100	90

A travers ce tableau, nous constatons que 39 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 85% et 38 enquêtés prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 86% affirment que la visite des parents à l'école a une incidence sur la réussite de leurs enfants. Par contre, 7 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 15% et 6 enquêtés prestant dans les classes à effectif élevé, soit 13% disent qu'ils ne voient aucune incidence de la visite des parents sur la réussite de leurs enfants. Après le calcul du χ^2, les résultats montrent que le χ^2 calculé (0,133) est inférieur au χ^2 lu dans la table (3,841) au seuil de probabilité P= 0,05 et au degré de liberté dl= 1. Nous concluons que la variable taille de classe n'a pas influencé les réponses des enquêtés.

Aucun des variables n'a influencé les réponses des enquêtés. Toutefois, la majorité des enseignants sont d'avis que leur coopération avec les parents a des implications sur la réussite des élèves. Il ya lieu de noter que ces rencontres se font rarement. Ceci trouverait des explications dans l'absence d'une politique de la dynamique partenariale évoquée par Nzohabonayo (2009, p.47). Et l'EAE stipule que les parents d'élèves occupent une position importante dans l'éducation des élèves. Ils doivent par conséquent être consultés pour des questions intéressant l'éducation de leurs enfants.

8.3. L'enseignant et la direction de l'école

Selon Niyongabo citant Hoy et al., (2008, p.58) « *l'influence de la direction est plus directe sur l'engagement des enseignants que sur la performance des élèves, et par conséquent la direction peut influer indirectement sur les résultats scolaires en manipulant l'organisation de*

l'enseignement ». La qualité des prestations des enseignants est en grande partie le fruit de l'accompagnement des autorités administratives œuvrant dans le secteur de l'éducation. A travers le thème ci-haut, nous analysons le rôle joué par la direction de l'école dans l'accompagnement de ses enseignants.

Question 14. Dans quelle mesure collaborez-vous avec la direction?

Visite de classe ☐ Réunion du comité de l'école ☐

Conférence pédagogique ☐ Pas de collaboration ☐

Tableau 69: Répartition globale des réponses à la question n°14

Réponses	Fréquences	Pourcentages
Visite de classe	47	52
Réunion du comité de l'école	8	9
Conférence pédagogique	52	58

La répartition des réponses globales montre que sur 90 enquêtés, 47 enquêtés, soit 52% collaborent avec la direction à travers des visites de classe, 8 enquêtés, soit 9% disent que leur collaboration avec la direction se fait à travers des réunions du comité de l'école et 52 enquêtés, soit 58% disent qu'ils collaborent avec direction lors des conférences pédagogiques. Les résultats montrent que le contact et la coopération entre directeur et enseignant se font en grande partie à travers les conférences pédagogiques et les visites de classe. Ces dernières, comme le précisent les chercheurs du CRIDIS (2012), doivent être suffisantes et exploitées. Toute visite de classe doit se terminer par des échanges entre l'enseignant et son autorité hiérarchique. Aucun de nos enquêtés n'a évoqué la non collaboration avec la direction et certains enquêtés ont donné plus d'une réponse.

Tous les canaux de communication entre l'enseignant et la direction doivent non seulement être complémentaires mais également variés. A ce sujet, il est demandé *« aux directeurs d'effectuer au moins 50 visites et 10 leçons modèles par trimestre »* BER (2008, p.34). Nous allons voir si cet encadrement varie ou non selon les variables retenues ?

Tableau 70 : Répartition des réponses à la question n° 14 selon la variable «ancienneté»

Ancienneté / Réponses	≤ 5 ans		Plus de 5 ans		Total
	Fo	%	Fo	%	
Visite de classe	17	52	30	53	47
Réunion du comité de l'école	2	6	6	11	8
Conférence pédagogique	20	60	32	56	52

Ce tableau indique que 17 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 52% contre 30 répondants sur 57 enquêtés anciens, soit 53% collaborent avec la direction à travers les visites de classe. 2 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 6% contre 6 répondants sur 57 enquêtés, soit 11% collaborent avec la direction lors des réunions du comité de l'école. 20 répondants sur 33 enquêtés nouveaux, soit 60% contre 32 répondants sur 57 enquêtés, soit 56% collaborent avec la direction à l'occasion des conférences pédagogiques. Le constat est que les visites de classe sont moins observées chez les enseignants nouveaux comparativement aux enseignants anciens. Les enseignants nouveaux doivent se familiariser avec leur métier. Ils méritent par conséquent un accompagnement particulier par rapport aux anciens.

Qu'en-est-il de la variable « sexe ».

Tableau 71 : Répartition des réponses à la question n° 14 selon la variable « Sexe»

Sexe / Réponses	Masculin		Féminin		Total
	Fo	%	Fo	%	
Visite de classe	23	51	24	53	47
Réunion du comité de l'école	2	4	6	13	8
Conférence pédagogique	24	53	28	62	52

23 répondants sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 51% contre 24 répondants sur 45 enseignants de sexe féminin, soit 53% collaborent avec la direction à travers les visites de classe. 2 répondants sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 4% contre 6 répondants sur 45 enseignants de sexe féminin, soit 13% collaborent avec la direction lors des réunions du comité de l'école. 24 répondants sur 45 enseignants de sexe masculin, soit 53% contre 28 répondants sur 45 enquêtés de sexe féminin, soit 62% collaborent avec la direction à l'occasion des conférences pédagogiques.

Tableau 72 : Répartition des réponses à la question n° 14 selon la variable « Cycle d'enseignement de l'ECOFO»

Cycle / Réponses	1er cycle		2è cycle		3è cycle		Total
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	
Visite de classe	16	53	16	53	15	50	47
Réunion du comité de l'école	2	7	4	13	2	7	8
Conférence pédagogique	19	63	19	63	14	47	52

Le tableau indique que 16 répondants sur 30 enseignants du 1er cycle, soit 53%, même cas pour ceux du 2è cycle et 15 répondants sur 30 enquêtés du 3è cycle, soit 50% collaborent avec la direction par le biais des visites de classe. 2 répondants sur 30 enquêtés du 1er cycle, soit 7% contre 4 répondants sur 30 enquêtés du 2è cycle, soit 13% et 2 répondants sur 30 enseignants du 3è cycle, soit 7% collaborent avec la direction à travers les réunions du comité de l'école. 19 répondants sur 30 enseignants du 1er cycle, soit 63% contre 19 répondants sur 45 enquêtés du 2è cycle, soit 63% et 14 répondants sur 30 enseignants du 3è cycle, soit 47% collaborent avec la direction de l'école lors des conférences pédagogiques. Les visites de classe sont effectuées presqu'au même niveau indépendamment du cycle d'enseignement. La différence s'observe au niveau des conférences pédagogiques là où elles sont moins nombreuses au niveau du 3è cycle d'enseignement.

Tableau 73 : Répartition des réponses à la question n° 14 selon la variable « taille de la classe »

Taille / Réponses	≤ 50 élèves		Plus de 50 élèves		Total
	Fo	%	Fo	%	
Visite de classe	23	50	24	55	47
Réunion du comité de l'école	5	11	3	7	8
Conférence pédagogique	28	61	24	55	52

Nous remarquons que 23 répondants sur 33 enseignants prestant dans les classes moins nombreuses, soit 50% contre 24 répondants sur 57 enquêtés prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 55% collaborent avec la direction par le biais des visites de classe. 5 répondants sur 33 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 11%, contre 3 répondants sur 57 enseignants prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 7% collaborent avec la direction

lors des réunions du comité de l'école. Enfin, 28 répondants sur 33 enquêtés prestant dans les classes moins nombreuses, soit 61% contre 24 répondants sur 57 enseignants prestant dans les classes à effectif pléthorique, soit 55% collaborent avec la direction à l'occasion des conférences pédagogiques.

8.4. Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, il était question d'analyser la collaboration de l'enseignant avec les autres acteurs de l'éducation. L'attention a été portée sur les échanges entre parents-enseignant d'une part et les échanges entre enseignant et la direction de l'école d'autre part. Quant à la collaboration avec les parents d'élèves, les échanges ne sont observés que rarement. Il faut dire que cet aspect mérite une amélioration notable pour une meilleure application de la nouvelle réforme. Toutefois, bien que sont rares les rencontres entre les parents et les enseignants, une grande partie des enseignants disent que les visites des parents à l'école ont une incidence sur la réussite des élèves. S'agissant de l'accompagnement des enseignants par la direction, on notera qu'il mérite une amélioration en vue de rendre nombreuses et diversifiées les rencontres qui s'y observent.

CONCLUSION GENERALE

Au terme du présent travail de recherche intitulé « *L'applicabilité de l'école amie de l'enfant chez les enseignants de la DCE Nyabiraba* », il importe d'en brosser brièvement les grandes articulations. Ainsi, ce travail s'étalait essentiellement sur deux grandes parties à savoir le cadre théorique et les considérations méthodologiques de la recherche d'une part et la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats, d'autre part.

En effet, avant d'embrasser la première partie, nous avons introduit, motivé et délimité le travail de recherche. Dans le cadre théorique, il a été question, au niveau du premier chapitre, d'élucider les concepts clés en vue de la compréhension unanime avec le lecteur. Quant au second chapitre, il a été traité les généralités sur l'école amie de l'enfant. Nous avons par la suite abordé le troisième chapitre qui parle de quelques facteurs susceptibles d'influer d'une manière ou d'une autre sur l'enseignement-apprentissage. Enfin, nous avons parlé de la problématique de notre recherche et en avons dégagé les hypothèses. Ainsi, l'hypothèse générale était que l'applicabilité de l'EAE serait liée à la qualité de l'enseignant, au cycle de l'enseignement de l'ECOFO et aux conditions matérielles. Dans le même chapitre, nous avons défini la méthodologie qui a guidé cette recherche. Ainsi, nous avons privilégié la méthode quantitative et un questionnaire écrit a été élaboré et distribué auprès des 90 enseignants de la DCE Nyabiraba dans le but de recueillir les informations recherchées. Quant au traitement des données, en vue de confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons recouru au test du Khi-carré.

Dans la deuxième partie, nous avons présenté, analysé et interprété les données récoltées sur terrain. Cette partie s'est étendue sur quatre chapitres suivants :

- Connaissances des enseignants en rapport avec l'Ecole Amie de l'Enfant;
- Les conditions matérielles d'enseignement / apprentissage;
- L'attitude des enseignants vis-à-vis des principes méthodologiques de l'EAE;
- Collaboration des enseignants avec les autres acteurs de la communauté éducative.

A partir des informations recueillies, nous avons constaté que, d'une manière générale, les enseignants font montre de plus d'efforts pour enseigner selon les principes prescrits par l'EAE. Toutefois, les conditions matérielles (les effectifs d'apprenants, la quasi-inexistence du matériel didactique et support pédagogique ainsi que les équipements pédagogiques), la précarité des informations sur l'EAE et l'insuffisance de collaboration entre les acteurs de la communauté éducative rendraient moins efficace l'EAE, selon les enseignants.

Par rapport à nos hypothèses, nous avons dégagé les conclusions suivantes :

L'hypothèse générale qui était ainsi libellée : l'applicabilité de l'EAE serait liée à la qualité de l'enseignant, au cycle d'enseignement et aux conditions matérielles de classe a été infirmée.

Quant à la variable « ancienneté », l'analyse des données recueillies a montré que cette variable a faiblement influencé les réponses des enquêtés parce que nous avons constaté que sur 14 questions elle n'a été confirmée que dans 2 questions, soit 14,28%. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle l'applicabilité de l'EAE serait liée à l'ancienneté a été infirmée. S'agissant de la variable « sexe » elle n'a influencé que dans 2 réponses, soit 14,28%. De ce qui précède, la deuxième hypothèse opérationnelle selon laquelle l'applicabilité de l'EAE serait liée au sexe a été infirmée.

La troisième hypothèse selon laquelle l'applicabilité de l'EAE serait liée aux conditions matérielles n'a pas été confirmée car la variable « taille de classe » n'a influencé que sur deux questions seulement sur 14, soit 14,28%. En revanche, compte tenu des informations recueillies auprès de nos enquêtés, les effectifs pléthoriques dans les classes, insuffisances des supports pédagogiques dans les classes sont des contraintes majeures à l'applicabilité de l'EAE. Enfin, la quatrième hypothèse opérationnelle qui dit que l'applicabilité de l'EAE serait liée au cycle d'enseignement de l'ECOFO a été elle aussi infirmée parce que nous avons constaté que sur 14 questions, la variable « cycle d'enseignement » n'a influencé à aucune question.

Cependant, il serait hasardeux de prétendre avoir épuisé les contours de ce thème dans la mesure où il reste nouveau et inexploité dans plusieurs aspects. C'est ainsi que quiconque serait intéressé par ce thème pourrait l'aborder dans d'autres aspects comme l'impact de l'EAE sur la performance des élèves. Enfin, ce travail ne saurait se déclarer clos sans émettre quelques suggestions à l'endroit des acteurs suivants :

- Au Gouvernement
  - ✓ De majorer le budget pour financer les écoles en matière d'équipement en ressources matérielles et humaines.
  - ✓ Organiser les séminaires de formation et des recyclages en vue du renforcement des capacités des enseignants en matière de l'Ecole Amie de l'Enfant.
- Aux Directeurs des écoles.
  - ✓ De multiplier les séances d'accompagnement des enseignants au niveau des visites de classe, des conférences pédagogiques,...
  - ✓ De sensibiliser les parents sur le suivi des enfants aux écoles.

- Aux Parents
  - ✓ D'adopter une attitude coopérative avec les éducateurs à l'école.
  - ✓ D'assurer un encadrement valable aux enfants à la maison en leur accompagnant dans la gestion du temps des activités.
  - ✓ De participer activement dans la vie scolaire de leurs enfants.
- Aux enseignants
  - ✓ De redoubler d'efforts pour adopter dans leurs classes des méthodes centrées sur l'apprenant.
  - ✓ De créer une ambiance de coopération avec les parents.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Avanzini, G. (1977). *Echec scolaire*. Paris: Centurion.

Barakamfitiye, L. (2012- 2013). *Pédagogie expérimentale*. Syllabus du cours. 1ère Licence.

BER, (2008). *Curriculum de l'école primaire et pédagogie active et participative*. Bujumbura.

BER, (2008). *Module de formation des directeurs et inspecteurs des écoles primaires. Gestion d'une école*. Bujumbura.

Bertrand, D. et Azour, H. (2000). *Réapprendre à apprendre aux collèges, à l'Université et en milieu de travail.* Québec : Guérin.

Blanchet, A et Gotman, A. (2009). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien.* Paris : Armand, Collin, 2è éd.

Brunswic, E. (1994). *Réussir à l'école, réussir l'école : stratégies de réussite à l'école fondamentale.* UNESCO.

Capelle , J. (1966). *L'école de demain reste à faire*. Paris : PUF.

Chiefelbein, E. (1992). *Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine, les enseignements de l'école nouvelle colombienne*. Paris : UNESCO.

Christian, D. & Bernadette, N. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratique, contexte.* Bruxelles :De Boock.

CRIDIS, (2012). *Analyse de la question enseignante au Burundi : diagnostic et perspectives pour le renforcement du système éducatif.* UB.

D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique*. Tom 1. Paris: éd. Labor- Bruxelles.

Daval, R. (1962). *Traité de psychologie sociale, questionnaire*. Tome I, Paris: PUF.

De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation.* Paris : Collin- Bourrelier, 5è éd., Revue et augmenté.

Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Paris*: UNESCO.

Dewey, J. (1996). *Les écoles de demain.* Paris: Flammarion.

Donkèle, J.P. (2003). *Oser les pédagogies de groupe : Enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment.* Bruxelles : Editions Erasme.

Dottrens, R. (1965). *Tenir sa classe.* Yaoundé : Presse Du Centre de Production des manuels et auxiliaires de l'enseignement.

Dottrens, R. (1966). *Eduquer et instruire.* Paris: Fontenoy.

Dunaud, P. et al. (1974). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation.* Paris : Nathan.

Emile, C. (1973). *Textes clés de la pédagogie moderne.* Paris: Edition du centurion.

Ethel, A. (1960), *La femme en urundi.* Paris : PUF.

Ferrière, A. (1966). *Ecole active*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Gavelin, R., Beauchamp, A. et Quiveger, C. (1976). *Comment animer un groupe,* éd. de l'homme.

Huberman (1973). *Comment s'opèrent le changement en éducation ?contribution à l'étude de l'innovation*, Paris: UNESCO.

IFADEM (*2011-2012). Les séquences pédagogiques : renforcement de l'apprentissage*

IFADEM (2012). Livret 4. *De l'enseignant(e), les séquences pédagogiques*, Edition 2011.

Irène, P. (1986). *Déploiement extrême de forces*, Paris.

Jacques, H. (1990). *Investir dans l'avenir : Définir les réalités de l'éducation dans le monde en développement.* Paris : UNESCO.

Javeau, C. (1982). *L'enquête par questionnaire, Manuel à l'usage du praticien*, 3è éd., Revue et augmenté, Paris, Ed. de l'université de Bruxelles.

Joaquin, D. et Edmée, Q. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation* : Bruxelles : De boock & Larcier.

Lafon, R. (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant.* Paris : Boulevard Saint Germain, PUF.

Loi régissant l'enseignement de base et secondaire au Burundi, Septembre, 2013.

Macaire, F. et Raymond P. (1964). *Notre beau métier, Manuel de pédagogie appliquée*. Paris: PUF.

MENC (2005). *Lutte contre le VIH/SIDA à l'école primaire, Guide du maître*, classe 5è et 6è années. Bujumbura.

Mialaret, G. et Pham D. (1967). *Statistique à l'usage des éducateurs*. Paris: PUF.

Module intégré des acteurs de la communauté d'apprentissage, un modèle école amie de l'enfant au Burundi. Bujumbura : BEPEB, 2012.

Mucchielli, R. (1974). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide, croissance du problème*. Paris: PUF.

Mucchielli, R. (1975). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris: ESF.

Muller, J.M. (2002). *De la non-violence en éducation.* Paris : UNESCO.

Nahimana, Y. (1998). *Problèmes d'affectation et d'utilisation des ressources dans les collèges.* Mémoire inédit, Bujumbura: UB, FPSE.

Ndayibangutse, L. (1985). *Etude de quelques problèmes qui entravent la formation continue et volontaire des enseignants de l'école primaire*. Mémoire inédit,

Niyongabo, J. (2008.). *Planification et économie de l'éducation*, Cours inédit. Bujumbura: UB.FPSE.

Niyongabo, P. (2015). *Problématique de la gestion pédagogique des classes à effectifs pléthoriques des collèges et Lycées communaux* : mémoire Inédit, Bujumbura: UB. FPSE.

Nzohabonayo, C. (2009). *L'administration scolaire dans le système éducatif burundais actuel.* Bujumbura .

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Ed. Denoël.

Rapport de la rentrée scolaire 2015- 2016, ICE Nyabiraba, 15 Novembre 2015

Recensement Général de la Population et de l'Habitat du Burundi 2008, Vol 3.Tom 8, Bujumbura Avril 2011.

Reuchlin, N. (1962). *Les méthodes quantitatives en psychologie*. Paris: PUF.

Riboulet, L. (1950). *Manuel de pédagogie à l'usage des écoles Normales et de tous les éducateurs*. Paris: Librairie catholique.

Rodegem, F.M. (1961). *Sagesse kirundi : proverbes, dictons, locutions, usités au Burundi.*Tervuren.

Roegers, X. et Deketele J.M. (2001). *Une pédagogie de compétences et d'intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 2ème Ed.

Roger, G. (2002). *Pratiquer le TICE : Former les enseignants et les formateurs de nouveaux usages*. Bruxelles: De Boock & Larcier

Rosenberg, M.B. (2006). *Enseigner avec bienveillance : instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants.* Genève : Jouvence.

Salvat, H. (1968). *Intelligence, mythes et réalités*. Paris: ESF.

Saynders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non directives* ?. Paris: PUF.

Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris: Flammarion.

Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Bordas.

Sururu, A. (2012). *Cours de méthodologie spéciale d'enseignement* : 2ème candidature.

UNICEF (2006). *Manuel des écoles amies de l'enfant*. New-York.

UNICEF (2014). *Grille qualité Ecole.*

Veltz E. (1999). *Démocratiser pour réussir. De l'enseignement planifié à l'organisation de l'apprentissage*. Paris ou Bruxelles : De Boeck.

www.unicef.org/french/publications/files/child Friendly Schools. ²Manuel F2. Visitée le 24/5/201

ANNEXES

Présentation et consigne de travail.

Je m'appelle NSHIMIRIMANA Cléophas, je suis étudiant à l'université du Burundi dans la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, département Sciences de l'éducation. Je suis entrain de réaliser un travail de mémoire portant sur le thème intitulé «*L'applicabilité de l'école amie de l'enfant chez les enseignants de la DCE Nyabiraba* »,». Votre contribution, de par vos informations sur vos pratiques quotidiennes de classe, sont nécessaires à la réalisation du présent travail. Ainsi, nous vous demanderions d'être sincères quand vous répondez aux questions tout en sachant que la meilleure réponse est celle que vous allez nous donner.

En répondant, mettez la croix dans la case correspondant à votre réponse et, pour des questions ouvertes ou demandant des explications, voudriez-vous bien vous servir du verso tout en indiquant le numéro de la question. Du reste, nous vous garantissons que vos informations revêtiront un caractère strictement anonyme, vous n'avez pas besoin d'écrire votre nom. Je vous remercie d'avance.

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

I. Identification de l'enquêté

1. Depuis combien d'années êtes-vous dans le métier d'enseignement ?

Moins de 5ans ☐ 5 ans et plus ☐

2. Votre sexe

Masculin ☐ Féminin ☐

3. Dans quelle classe enseignez-vous ?

4. Quelle est la taille de votre classe?

Moins de 35 élèves ☐ Entre 35- 50 élèves ☐

Plus de 50 élèves ☐ Précisez

NB : Pour toutes les questions nécessitant des explications, veuillez utiliser le verso.

II. Questionnaire proprement dit

1. Qu'est-ce pour vous une Ecole Amie de l'Enfant ?

2. L'Ecole Amie de l'Enfant n'est possible que dans les pays développés ? Donnez votre avis

Tout à fait d'accord ☐ D'accord ☐ Indécis ☐

Pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord ☐

3. Lors de la préparation de la leçon, qu'est-ce qui vous sert de référence ?

Fichier du maître ☐ Internet ☐

Les collègues ☐ Autres documents ☐ Précisez

4. Trouvez-vous facilement du matériel didactique pour concrétiser vos leçons ?

Oui ☐ Non ☐ Expliquez votre réponse

5. Tous les élèves de votre classe ont-ils accès à la manipulation du matériel didactique ?

Oui ☐ Non ☐

Si non, qu'est-ce qui les en empêche ?

6. Dans votre classe, la disposition des élèves en classe est :

Identique dans toutes les leçons ☐ Variable selon la leçon ☐

7. Quand vous prestez, quelle est la méthode que vous utilisez le plus souvent ?

Méthode expositive ☐ Méthode interrogative ☐

Travaux de groupe ☐ Autres ☐ Précisez

8. Vous arrive-t-il d'organiser chez les élèves les travaux de groupe ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, qu'est-ce que vous faites du résultat de leurs travaux ?

9. Quel type de questions avez-vous l'habitude de poser pendant les évaluations ?

Questions de mémoire ☐ Questions de compréhension ☐

Questions d'application ☐ Questions mixtes ☐

10. Qu'est-ce que vous faites pour rendre votre école amie de vos élèves ?

11. A quelles contraintes vous heurtez-vous pour rendre effectivement votre Ecole Amie des Enfants ?

12. Est-ce que les parents viennent à l'école pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants ?

Jamais ☐ rarement ☐ souvent ☐

13. Est-ce que la présence des parents à l'école a une quelconque incidence sur la réussite de leurs enfants ?

Oui ☐ Non ☐ Explique votre réponse

14. Dans quelle mesure collaborez-vous avec la direction de l'école ?

Visites de classe ☐ Réunion de comité de l'école ☐ conférence pédagogique ☐

Pas de collaboration ☐