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

Attitude des enseignants face à l'insertion des enfants ayant frequente l'école TEP dans le circuit scolaire national. (Enquête menée auprès des enseignants des communes scolaires de muyinga et gasogwe)

Riyazimana, Mélchiade; Sous la direction du : Professeur Protais Sibomana

2007-06
UB, FPSE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2321

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

ATTITUDE DES ENSEIGNANTS FACE A L'INSERTION DES ENFANTS AYANT FREQUENTE L'ECOLE TEP DANS LE CIRCUIT SCOLAIRE NATIONAL

(Enquête menée auprès des enseignants des Communes scolaires de MUYINGA et GASORWE)

Par
Melchiade RIYAZIMANA

Sous la direction du Professeur
Protais SIBOMANA

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

Bujumbura, Juin 2007

DEDICACE

A mon regretté père,

A ma mère,

A ma femme,

A mes enfants,

A mes frères et sœurs,

Je dédie ce mémoire.

REMERCIEMENTS

A la fin de notre travail de recherche, une occasion nous est offerte pour exprimer nos sentiments de reconnaissance et de gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation.

Notre profonde gratitude s'adresse en premier lieu à nos chers parents qui ont assuré notre éducation en général et notre scolarisation en particulier.

Nous pensons en second lieu au Professeur SIBOMANA Protais qui, malgré ses multiples obligations professionnelles, a fait montre d'une disponibilité en acceptant de diriger ce travail. Nous lui resterons toujours reconnaissant pour ses sages conseils et sa rigueur scientifique.

Nous disons sincèrement merci à tous les enseignants qui, dès l'enseignement primaire au supérieur, ont toujours fourni des efforts pour assurer notre formation tant humaine qu'intellectuelle.

Nous exprimons nos sentiments de reconnaissance à toutes les personnes qui nous ont fourni des informations et en particulier les enseignants des écoles primaires publiques qui ont accepté de répondre à notre questionnaire.

Enfin, des remerciements particuliers sont adressés au Père Paul ZINGG, et à Messieurs Emmanuel NENGO, Hermès BASABOSE, Arthémon KABAMFU et Apollinaire BARUNSANZAHA qui nous ont assuré un soutien autant matériel que moral dans la réalisation de ce travail.

LISTES DES SIGLES ET ABREVIATIONS

C.N.R. : Conseil Norvégien pour les Réfugiés
d.l. : degré de liberté
Ed. : Edition
E.P. : Ecole Primaire
E.S.F. : Editions Scientifiques françaises
G.L.A.N : Great Lakes Advocacy Network
I.I.P.E. : Institut International de Planification de l'Education
Ibidem : Au même endroit
Idem : Même ouvrage et même auteur
min/sem : minutes par semaine
M.P.D.R. : Ministère de la Planification du Développement et de la Reconstruction
N.Q. : Non Qualifié
O.A.G. : Observatoire de l'Action Gouvernementale
O.I.T. : Organisation Internationale du Travail
Op.cit. : Opere citato (Ouvrage cité)
p. : page
pp. : pages
PUF : Presses Universitaires de France
Q : Qualifié
SIDA : Syndrome d'Immuno-Déficience Acquise
S.F.E.T. : Secrétariat du Forum pour l'Education pour Tous
T : tableau
T.E.P. : Teaching's Emergency Package (Kit d'Enseignement d'Urgence)
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF : United Nations Children's Emergency Found

TABLE DES MATIERES

DEDICACE I
REMERCIEMENTS II
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS III

0. INTRODUCTION GENERALE 1
0.1 Motivation du choix du sujet 3
0.2. Délimitation du sujet 3

1ère PARTIE : SUPPORT THEORIQUE ET CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES 5
Introduction 6

CHAPITITRE I. ELUCIDATION DES MOTS-CLES 6
Introduction 6
I.1. L'attitude 6
I.2. L'opinion 8
I.3. L'insertion scolaire 9
I.4. La déscolarisation et la non-scolarisation 10
I.5. L'abandon scolaire 11
I.6. L'éducation 11
I.6.1. L'éducation non formelle 12
Conclusion du chapitre 14

CHAPITITRE II. LA NON-SCOLARISATION ET LA DESCOLARISATION AU BURUNDI 15
Introduction 15
II.1. Quelques facteurs de la non-scolarisation et de la déscolarisation 15
II.1.1. Le caractère sélectif du système éducatif burundais 15
II.1.2. La pauvreté des parents et le coût des frais de scolarité 17
II.1.3. La crise sociopolitique 19
II.1.4. L'inadaptation scolaire 20
II. 2.Quelques conséquences de la déscolarisation et de la non- scolarisation 21
II. 2.1. L'analphabétisme 21
II.2.2. Le chômage et la recherche de l'emploi 23
Conclusion du chapitre 24

CHAPITITRE III. L'EDUCATION NON FORMELLE DES ENFANTS NON-SCOLARISES ET DESCOLARISES TELLE QUE CONCUE PAR LE CNR 25
Introduction 25
III.1. Généralités sur le TEP..... 25
III.2. Les principales composantes du TEP..... 27
III.2.1. Le matériel..... 27
III.2.2. L'introduction du programme TEP..... 28
III.2.3. La formation des formateurs et des enseignants..... 28
III.2.4. La construction des locaux de classe..... 29
III.2.5. Le suivi des enseignants TEP..... 29
III.3. Objectif, définition et mode de fonctionnement du projet..... 30
III.3.1. Objectif du projet TEP..... 30
III.3.2. Définition du TEP..... 30
III.3.3. Zones d'intervention..... 30
III.3.4. Recrutement des élèves..... 31
III.3.5. Recrutement des enseignants..... 31
III.3.6. Les régimes disciplinaires des enseignants TEP..... 32
III.3.7. Gestion et évaluation des enseignants TEP..... 32
III.4. Organisation pédagogique des écoles TEP..... 32
III.4.1. Curriculum..... 32
III.4.2. Horaire des écoles TEP..... 33
III.4.3.Horaire de l'école primaire publique au 1er degré..... 33
III.4.4. Evaluation des élèves des écoles TEP..... 33
III.5. L'examen provincial..... 34
III.5.1. Le choix de l'examen provincial..... 34
III.5.2. La passation de l'examen..... 35
III.5.3. Les consignes à suivre pour l'examen..... 35
III.5.4. La correction de l'examen provincial..... 35
III.6. Quelques problèmes liés à l'intégration des écoliers TEP dans les écoles primaires..... 36
III.6.1. Le surpeuplement des classes..... 36
III.6.2. La performance des élèves par rapport à leur classe d'intégration 36
Conclusion du chapitre..... 37

CHAPITITRE IV. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... 38
IV.1. Position du problème 38
IV.2. Variables..... 40
IV.2.1. La classe d'enseignement..... 40
IV.2.2. La qualification des enseignants..... 40
IV.2.3. L'ancienneté..... 40
IV.3. La population d'enquête..... 41

IV.4. Choix de l'échantillon..... 41
IV.5. Instrument de recherche : le questionnaire..... 44
IV.6. Le pré-test..... 45
IV.7. L'enquête proprement dite..... 46
IV.8. Mode de dépouillement des données d'analyse et d'interprétation des résultats..... 46
IV.9. Difficultés rencontrées 47

2[è] PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS..... 48

Introduction.....

CHAPITITRE V. LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES TEP..... 49
Introduction..... 49
V.1. La définition du TEP..... 49
V.2. L'informations sur le programme TEP..... 50
V.3. L'insertion des élèves ayant suivi le programme TEP dans les écoles primaires publiques..... 51
V.4. L'objectif de l'insertion d'enfants des écoles TEP. 53
Conclusion du chapitre..... 56

CHAPITITRE VI. LES PERFORMANCES DES ECOLIERS AYANT SUIVI L'ENSEIGNEMENT T.E.P..... 57
Introduction..... 57
VI.1. La maîtrise de la lecture et d'écriture des élèves des écoles TEP 57
VI.2. Les problèmes d'apprentissage des écoliers TEP 59
VI.3. Le doute des enseignants à propos de l'enseignement dans les écoles TEP..... 62
VI.4. Comparaison de la performance des élèves des écoles TEP à celle des élèves des écoles primaires publiques..... 64
VI.5. Appréciations des enseignants à propos du succès des écoliers TEP au secondaire..... 66
Conclusion du chapitre..... 68

CHAPITITRE VII. LES PROBLEMES LIES A L'INSERTION DES ECOLIERS TEP DANS LE CIRCUIT SCOLAIRE ET L'OPINION DES ENSEIGNANTS FACE A L'ACTION DU CNR 70

Introduction..... 70
VII.1. Les problèmes liés à l'insertion des élèves des écoles TEP..... 70
VII.2. Les facteurs des problèmes liés à l'insertion scolaire..... 72
VII.3. La satisfaction des enseignants face à l'action du CNR..... 74
VII.4. La compréhension des enseignants face à l'action du CNR..... 76
Conclusion du chapitre..... 78

CHAPITITRE VIII. L'ORIENTATION DES ELEVES AYANT SUIVI L'ENSEIGNEMENT D'URGENCE..... 80

Introduction 80
VIII.1. Le changement de la manière d'éduquer les enfants des écoles TEP..... 80
VIII.2. L'enseignement des élèves ayant suivi le programme d'urgence selon les enseignants..... 83
Conclusion du chapitre..... 86

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS..... 87

ANNEXES

0. INTRODUCTION GENERALE

Au Burundi, les enfants déscolarisés et non scolarisés se trouvent exclus du système scolaire. Certains enfants non scolarisés dépassent l'âge officiel d'entrer en première année primaire tandis que d'autres sont scolarisés, mais ils interrompent leurs études pour diverses raisons : la perte des parents, l'insécurité, la pauvreté, le rejet familial, la guerre.

Les enfants exclus du circuit scolaire formel sont de différents groupes. Selon F.RURIHOSE, il s'agit des « sinistrés » qui ont trouvé refuge dans les camps de « déplacés » ou de « regroupés » ou alors des réfugiés dont une grande partie se trouve en Tanzanie. Pour ce qui est des « sinistrés », le rapport du PNUD sur le développement humain du Burundi en 1999 fait remarquer que dans 79,3% des sites, la plupart des enfants ne sont pas scolarisés ; la raison majeure étant le manque de moyens pour acheter le matériel scolaire et faire face à d'autres frais nécessaires à la scolarité[1] .
Pour J. DELORS, il existe des poches d'exclusion concernant plusieurs parties de la population :

> *« Les minorités ethniques ou religieuses, les populations des îles et des régions montagneuses reculées, les tribus nomades, les populations immigrées, les camps de réfugiés plus ou moins provisoires, les enfants de rues et les enfants qui travaillent, ne sont que quelques-uns des groupes aussi nombreux que divers, qui requièrent des systèmes d'enseignement conçus spécialement pour eux. »*[2]

Etant exclus du système scolaire formel, ces enfants non scolarisés ou déscolarisés sont obligés de chercher des emplois où ils reçoivent un maigre salaire ou de rester à la maison pour s'occuper de l'agriculture et de l'élevage.

Au Burundi, la guerre et la pauvreté qui s'en est suivi ont fait que bon nombre de parents soient incapables de satisfaire les besoins les plus élémentaires de leur famille, dont la scolarisation des enfants au niveau de l'école primaire.

---

[1] RURIHOSE, F. Système éducatif burundais : Crise, Tâtonnements et incohérences, Etude commandée par l'OAG Bujumbura, janvier 2001, p.27.
[2] DELORS, J., Education pour le XXI[ème] siècle, questions et perspectives, Paris, UNESCO, 1988, p.225.

Et J. JACKSON est clair à propos des effets de la crise :

> *« La crise de 1993 et le conflit qui a suivi ont eu un effet accablant sur l'action éducative au Burundi et ont considérablement exacerbé les problèmes sous-jacents qui existaient auparavant [3] »*

La déscolarisation et la non scolarisation tiennent donc à plusieurs facteurs. A côté de l'absence de revenu, certains parents sont tout simplement réticents à la scolarisation de leurs enfants.

Dans le souci de venir en aide à ces enfants déscolarisés en première année ou deuxième année, ainsi qu'à ceux non scolarisés, le CNR (Conseil Norvégien pour les Réfugiés) a conçu un enseignement non formel, intensif et accéléré à leur intention, qui s'étend sur une année, et ceux qui en sortent sont ensuite insérés dans les écoles primaires publiques en 2eme ou 3eme année.

Dans notre travail, nous avons cherché à cerner les opinions des enseignants face à cette insertion des élèves ayant fréquenté les écoles TEP (Teaching's Emergency Package) dans le circuit scolaire national où ils rencontrent des problèmes pour suivre le programme en vigueur.

En effet, les enfants qui fréquentent les écoles TEP suivent un programme condensé des matières de 1^{ere} année et 2ème année, en une année seulement. Après, certains d'entre eux sont insérés en 3eme année quand ils obtiennent 50% et plus à l'examen provincial organisé par les inspecteurs communaux, tandis que d'autres ayant moins de 50% sont insérés en 2eme année. Notons que dans les écoles TEP, les élèves ne sont pas autorisés à redoubler la classe et cela implique que tous les élèves sont insérés à l'école primaire en 2eme année ou en 3eme année, selon leur niveau.

Cette insertion fait qu'il y ait un problème de places dans certaines écoles notamment en 3eme année, étant donné que la classe de 3eme année est surpeuplée, à cause des redoublements qui s'y observent. En outre, le problème de performances se pose pour certains enfants ayant un niveau qui ne leur permet pas d'affronter les matières de 3ème année ou même de 2ème année : ils sont alors obligés d'être insérés en 1ère année, alors que normalement le CNR ne prévoit pas l'insertion des enfants en 1^{ere} année.

C'est pourquoi nous avons décidé d'étudier les attitudes des enseignants face à cette insertion des enfants qui suivent ce programme d'enseignement d'urgence, dans le circuit scolaire national.

---

[3] JACKSON, L., L'égalité d'accès à l'education, un impératif pour la paix au Burundi, Bujumbura, International Alert, Juin 2000, p.9.

Notre travail comprend deux parties :
La première partie porte sur le support théorique et les considérations méthodologiques. Dans cette partie, nous définissons les mots -clés, justifions le choix du sujet. Nous explorons certains facteurs de la déscolarisation et de la non scolarisation. Nous montrons la conception de l'éducation non formelle des déscolarisés et non-scolarisés par le CNR, sans oublier de poser notre problème et de montrer la méthodologie suivie dans notre travail.
La 2ème partie porte sur l'analyse des données et l'interprétation des résultats de l'enquête. Elle est suivie d'une conclusion générale et de quelques suggestions.

0.1. Motivation du choix du sujet

Le phénomène d'insertion des enfants dans le circuit scolaire national n'est pas nouveau. En effet, une étude réalisée par M.C. INAMAHORO portant sur « les problèmes liés à l'insertion des enfants rapatriés de TANZANIE dans le circuit scolaire national », en 1996, a mis en évidence notamment le problème d'apprentissage lié au manque de connaissance en français pour les enfants venus de TANZANIE. Cela est dû au fait que les élèves, en TANZANIE, apprennent en swahili et en anglais et, lorsqu'ils sont insérés dans le circuit scolaire national, ils suivent l'enseignement soit en kirundi soit en français[1].

Notre motivation a tenu compte du programme des écoles TEP qui combine des matières de 1ère année et de 2ème année d'une part, et d'autre part, nous avons été motivé par la volonté de savoir comment les enseignants des écoles primaires publiques, plus particulièrement ceux des classes de 2ème et 3è années perçoivent ce phénomène étant donné que ce dernier pose des problèmes autant aux écoliers qu'aux enseignants.

0.2. Délimitation du sujet

L'insertion scolaire des enfants reste encore un terrain qui mérite d'être étudié et notre objectif n'est pas de nous occuper de tous les aspects. Seulement, nous nous sommes intéressé à l'étude des opinions des enseignants face à l'insertion scolaire des enfants ayant suivi l'enseignement d'urgence dans les écoles TEP.

Les enfants ayant suivi cet enseignement non formel intensif durant une année sont insérés soit en 2ème année, soit en 3ème année, compte tenu des résultats obtenus à l'examen provincial. Ceux qui obtiennent 50% et plus sont insérés en 3ème année tandis que ceux qui obtiennent un pourcentage inférieur à

---

4 INAMAHORO, M.C., Les problèmes liés à l'insertion des enfants rapatriés de Tanzanie dans le circuit scolaire national, mémoire inédit, Bujumbura, U.B, EPSE, 1996.

50% sont insérés en 2ème année. Or, nous savons que dans une classe donnée, il peut y avoir des forts, des moyens et des faibles. Puisqu'il n'existe pas de redoublement dans les écoles TEP, tous les élèves sont insérés dans le circuit scolaire «normal ».

Dans ce travail, nous avons donc étudié les attitudes des enseignants du primaire face à l'insertion de ces enfants dans les écoles primaires publiques ; notamment à travers leurs opinions, dans la mesure où ils ne sont pas toujours informés à propos de cet enseignement intensif d'urgence qui s'étend sur une année et qui combine la matière de la classe de 1ère année et celle de 2ème année.

1ère PARTIE : SUPPORT THEORIQUE ET CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

Introduction

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, notre travail comprend deux parties. Dans cette partie, nous avons élucidé d'abord les mots-clés, parlé de la déscolarisation et de la non-scolarisation au Burundi. Nous avons traité de l'éducation informelle telle que conçue par le CNR, posé notre problématique, formulé nos hypothèses et justifié la méthodologie suivie pour notre travail.

CHAPITRE I. ELUCIDATION DES MOTS-CLES

Introduction

Avant d'entrer dans le vif du sujet, la définition de certains mots-clés nous paraît nécessaire en vue de permettre une meilleure compréhension de notre travail de recherche par nos lecteurs.

En effet, au niveau des sciences humaines, un même terme peut avoir des significations différentes selon le contexte dans lequel on se trouve.
G. MIALARET s'exprime à ce propos :

> « *Une très grande confusion règne dans la définition des termes utilisés dans le domaine des sciences de l'éducation, ce qui donne lieu à de très nombreuses discussions stériles. On prend pour une méthode ce qui n'est qu'un procédé, on discute de principes d'éducation en les opposant à certaines conceptions pédagogiques dont ils découlent pourtant directement.* »[5]

I.1. L'attitude

La notion d'attitude a été développée par un certain nombre d'auteurs. Pour notre travail, nous retenons son sens psychosocial. R.LAFON définit l'attitude de la manière suivante :

> «*L'attitude est une disposition déterminée par l'expérience qui exerce une influence directive sur la conduite. L'attitude met en jeu la totalité de l'être humain, en relation avec un objet, une personne ou une chose.* »[6]

---

[5] MIALARET G., Introduction à la pédagogie, Paris, PUF, 1979, p.9.
[6] LAFON R., Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, 1973, p 103

L'auteur définit aussi l'attitude sociale de la manière suivante :

> « *L'attitude sociale est une disposition déterminée d'une personne à l'égard des réalités sociales et culturelles.* »[7]

R. LAFON souligne que les attitudes peuvent évoluer, c'est-à-dire se transformer en cas d'ébranlement des croyances, des motivations et de l'intérêt de l'individu.

Ainsi, un changement du milieu ou de situations peut aboutir à cette évolution dans le cas où on propose de nouvelles expériences et de nouvelles valeurs à la personne.
S.MOSCOVICI semble abonder dans le même sens que R.LAFON :

> « *L'attitude est une variable dynamique, un déterminant du comportement vis-à-vis d'un objet de valeur contestable.* »[8]

Nous comprenons donc qu'une attitude naît et se développe à la suite d'interactions cognitives, affectives et comportementales avec un nouvel objet. Cette définition de S.MOSCOVICI est proche de celle de R. LAFON cité précédemment.
La définition de R. BOUDON et F. LAZARSFELD paraît plus exhaustive , elle souligne que l'attitude est non directement observable tout en préparant à l'action :

> « *La notion d'attitude, réduite au domaine de la psychologie sociale, présente quatre éléments bien définis :*
> - *Le 1^er^ élément c'est qu'il s'agit d'une variable inférée, non directement observée ni observable ;*
> - *Le 2^ème^ élément est l'idée que l'attitude désigne une préparation spécifique à l'action mais non pas n'importe laquelle. D'abord les attitudes impliquent une relation sujet-objet, en ce sens qu'elles caractérisent la personne et non pas seulement ses actions et en ce sens aussi qu'elles se rattachent à des objets ou des situations et se distinguent ainsi par là du trait de caractère, qui n'implique aucune spécification des situation ;*
> - *Le 3^ème^ élément est l'idée de la polarité : en psychologie sociale, une attitude est toujours une attitude pour ou une attitude contre ,*
> - *Le 4^ème^ élément c'est que les attitudes sont acquises et susceptibles de subir les effets des influences externes.* »[9]

---

[7] LAFON, R., Op. cit., p.103
[8] MOSCOVICI, S., Introduction à la psychologie sociale , Paris, Librairie Larousse, 1972, p.22.
[9] BOUDON, R., et LAZARSFELD, P., Le vocabulaire des sciences sociales, Paris, La Haye, 1966.

H.C.J. DUIJKER et ses collaborateurs abondent dans le même sens que les auteurs susmentionnés :

> « *L'attitude est une disposition plus ou moins permanente à réagir aux situations dans lesquelles nous nous trouvons.* » [10]

Ces auteurs soulignent que l'attitude a, comme l'on dit, un objet c'est-à-dire que l'on a une attitude par rapport à quelque chose, par rapport à un aspect ou un secteur de son milieu, de son monde de sa situation. [11]

Par ailleurs, l'attitude se positionne pour ou contre quelque chose :

> « *L'attitude est, en même temps affecté d'un signe algébrique : ce qui veut dire que l'on est pour ou contre quelque chose, que l'on est disposé favorablement ou défavorablement envers un objet.* » [12]

Pour notre travail, nous trouvons que la définition de R.BOUDON et P.LAZARSFELD et celle de H.C.J. DUIJKER et ses collaborateurs sont satisfaisantes dans la mesure où l'attitude est une manifestation des dispositions, des intentions face aux situations, aux objets, soit favorablement ou défavorablement. Pour saisir l'attitude on passe généralement par l'opinion.

I.2. L'opinion

L'opinion et l'attitude sont des termes intimement liés.
Pour S. MOSCOVICI :

> « *L'opinion, est d'une part une formule socialement valorisée à laquelle un sujet donne son adhésion, et d'autre part une prise de position sur un problème controversé dans la société.* » [13]

En fait, l'opinion permet l'extériorisation de l'attitude d'une personne. En cela nous rejoignons P. DEBATY :

> « *L'attitude est une variable latente c'est-à-dire qu'elle se manifeste extérieurement aux observateurs par ses expressions. Ces expressions tant verbales que non verbales sont des opinions bien*

---

pp.190-191

DUIJKER, H.C.J et al. Les attitudes, symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française, Paris,.PUF, 1961, p.52.

Idem, p.89

Idem, p.90

MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image et son public, Paris, PUF, 1976, p.44

que le terme soit le plus souvent réservé aux expressions verbales des attitudes. »[14]

Autant pour R. MUCCHIELLI que pour J. STOETZEL, l'opinion permet à l'attitude de s'exprimer

« Il s'agit toujours d'une manière personnelle de répondre et de prendre parti sur l'objet du débat ou sur la question considérée. » [15]

Quant à STOETZEL, l'opinion est :

« Une réaction verbale – ou au moins verbalisable – à une situation mettant en jeu une valeur susceptible de contestation. » [16]

Pour notre travail nous considérons l'opinion comme l'expression verbale ou écrite d'une attitude sur un sujet en débat.

I.3. L'insertion scolaire

Ce terme nous a intéressé dans la mesure où il s'agit d'insérer les enfants dans le circuit scolaire. Les enfants ayant subi une éducation non formelle dans les écoles TEP sont insérés dans le circuit scolaire pour suivre un enseignement formel.

Selon M.TSANG, la définition de l'insertion scolaire varie d'un pays à l'autre, car les termes de « participation fonctionnelle » ont des significations différentes selon les contextes de sociétés. Dans la pratique, on parle d'insertion scolaire en termes de quantité et de qualité par rapport à l'éducation générale. [17] D'après R.GACLAR :

« L'insertion scolaire c'est l'intégration de l'élève à l'école et cela dépend d'une pluralité de facteurs et de leur constante interaction. » [18]

Pour nous, l'insertion scolaire c'est l'intégration des enfants déscolarisés et non scolarisés à cause de la guerre ou des crises, dans les écoles primaires

---

[14] DE BATY, P., La mesure des attitudes, Paris, PUF, 1967, p.12.

[15] MUCCHIELLI, R., Opinion et changement d'opinion, Connaissance du problème, Paris, Ed. ESF, 1988, p.6.

[16] STOETZEL, J., Cité par ALBOU, P., in Les questionnaires psychologiques, Paris, PUF, 1968, p.140.

[17] TSANG, M., Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, Paris, UNESCO, I.I.P.E., 1944, p.23.

[18] GACLAR, R., Cité par NAMAHORO, M.C., in op. cit., 1996, p.8.

publiques, en 2ème année ou en 3ème année, après avoir subi un enseignement d'urgence intensif, non formel, pendant une année dans les écoles TEP du CNR .

Les enfants ayant donc fréquenté les écoles TEP s'adaptent à l'enseignement formel dispensé dans les écoles primaires publiques. Ils doivent se conformer aux exigences scolaires comme les autres enfants de même niveau, d'un âge égal ou inférieur au leur.

I.4. La déscolarisation et la non -scolarisation

La déscolarisation est le contraire de la scolarisation. Etymologiquement, la scolarisation vient du mot latin « schola » qui signifie école.
Selon le Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse, scolariser signifie :

> *« Admettre un enfant ou un groupe d'enfants à suivre l'enseignement d'un établissement scolaire. »*[19]

Cette définition nous montre que les enfants sont scolarisés lorsqu'ils sont soumis au régime scolaire. De surcroît, il y a un âge exigé pour suivre l'enseignement formel. Au Burundi, l'âge d'entrer en 1ère année dans les écoles publiques est de 7 à 8 ans, surtout en milieu rural. Pour le milieu urbain, la scolarité peut débuter à 6 ans ou moins. Les enfants qui dépassent largement l'âge officiel d'entrer en 1ère année sont obligés de suivre des cours d'alphabétisation des adultes ou d'apprendre des métiers.

Pour R. DORON et F.PAROT, la déscolarisation est

> *« le mouvement par lequel se substituerait à l'institution – école une institution éducative, fondée sur des réseaux de communication dans lesquels chacun aurait le droit d'enseigner et qui permettraient à chacun le libre accès au savoir à tout moment de sa vie. »*[20]

J.P. VELIS pour sa part montre qu'un enfant déscolarisé est un enfant qui a quitte l'école avant d'avoir terminé l'école primaire :

> *« Un enfant déscolarisé est un enfant qui est allé à l'école primaire, mais qui, soit l'a abandonnée très tôt en ayant plus ou moins acquis quelques vagues rudiments sans être parvenu à un niveau de connaissances jugé minimal, soit y a été maintenu à force de*

---

[19] G.D.E.L., Tome 13, Paris, Librairie Larousse, 1985, p.9426
[20] DORON, R., et PAROT, L., Dictionnaire de psychologie, 1ère ed., Paris, PUF, 1991, p.190.

redoublement, mais l'a quittée sans obtenir le certificat de fin d'études primaires. » [21]

Pour notre travail, nous considérons la déscolarisation comme le fait pour un enfant de quitter l'école primaire avant son terme. Pour sa part, la non scolarisation est le fait de ne pas fréquenter l'école primaire alors que l'on est à l'âge de le faire.

I.5. L'abandon scolaire.

Dans le système scolaire, tous les enfants inscrits en 1ère année d'études ne doivent pas forcément terminer le cycle. Certains élèves abandonnent avant d'achever le cycle, d'autres font un abandon provisoire ; d'autres encore abandonnent leurs études de façon précoce.
D'après R.LEGENDRE, l'abandon scolaire est

« *le fait pour un élève ou une élève de quitter l'école avant la fin de la période de l'obligation scolaire.* » [22]

Cette définition montre qu'il s'agit d'abandon en cours d'études. Le sujet rompt le processus déjà entrepris en matière d'apprentissages scolaires avant d'achever la période obligatoire.

Pour R.DORON et F.PAROT, l'abandon scolaire est le fait

« *de sortir du système éducatif quel que soit le niveau auquel on est parvenu, avant d'avoir obtenu une qualification ou une formation professionnelle accomplie.* » [23]

Dans notre travail, nous considérons l'abandon scolaire comme le fait pour un enfant de quitter l'école primaire sans l'avoir terminé.

I.6. L'éducation

L'éducation est plus large que la formation et l'instruction. Nous pouvons même dire que l'éducation englobe la formation et l'instruction, puisque cette première signifie l'instruction et la socialisation comme le dit E. DURKHEIM :

« *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour*

---

[21] VELIS, J.P., Fleurs de poussière, l'enfant de la rue en Afrique, Paris, éd. UNESCO, 1990, p.74
[22] LEGENDRE, R., Dictionnaire actuel de l'éducation Paris, Montreal, Librairie Larousse, 1988, p.1
[23] DORON, R., et PAROT F.,Op. cit .,P.1

> *objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.* »[24]

Avec cette définition, nous voyons que les adultes éduquent l'enfant pour en faire un être social épanoui : L'éducation est donc non seulement instruction, mais elle est aussi socialisation.

Pour notre travail, l'éducation d'un scolarisé ou d'un non scolarisé consiste à soumettre ce dernier à un enseignement non formel, intensif afin de susciter chez lui un comportement nouveau. On lui assure une transmission des connaissances tout en le socialisant parallèlement.

I.6.1. L'éducation non formelle

Avant de définir ce terme, il est nécessaire de distinguer l'éducation extrascolaire et l'éducation non formelle.
Selon R. LEGENDRE, l'éducation extrascolaire est

> « *toute activité éducative se situant hors du cadre scolaire et pouvant inclure aussi bien l'éducation non formelle et l'éducation diffuse que toute autre forme d'éducation occasionnelle ou permanente.* »[25]

Cette définition montre que l'éducation non formelle est une composante de l'éducation extra scolaire et selon le même auteur, l'éducation non formelle est

> « *toute activité éducative structurée et organisée dans un cadre non scolaire (apprentissage traditionnel, mouvement de jeunesse, clubs et associations diverses.* » [26]

Pour P. FURTER, l'éducation extra scolaire ou la formation extra scolaire peut être désignée par des termes comme :

> « *éducation des adultes, c'est à dire tout ce qui s'adresse avant tout à des clientèles autres que celle constituée par des enfants.*
> *- éducation non formelle ; celle-ci se distinguerait d'une éducation plus « formalisée » en se référant à des situations d'apprentissage non structurées et d'activité d'autoformation..*

DURKHEIM, E., Education et sociologie, 5ème éd., Paris, PUF, 1985, p. 51
LEGENDRE, R., Op.cit., p.215.
Idem, p.216.

- éducation parasystémique, qui se situerait en marge ou sur la périphérie des institutions officielles reconnues comme intégrant le système éducatif.
- Formation continue, surtout utilisée dans la formation professionnelle et qui englobe tout ce qui prolonge, approfondit ou même corrige une formation initiale. » [27]

L'éducation non formelle est peu structurée, contrairement à l'appareil scolaire qui l'est mieux comme le souligne P.H. COOMBS,

« L'éducation non formelle est définie comme toute activité d'apprentissage organisée systématiquement, menée en dehors du système scolaire, permettant de donner des types d'enseignement spécifiques à des sous-groupes de la population parmi les adultes ou les enfants. » [28]

Ainsi définie, l'éducation non formelle permet d'inclure des programmes de formation agricole et de développement rural, des programmes d'alphabétisation pour les adultes, des activités d'apprentissage professionnel menées en dehors du système scolaire, des programmes d'instruction destinés à la population en matière de santé, de nutrition, de planning familial, de coopérative, etc.

Quant à l'UNESCO, l'éducation non formelle revêt deux formes :

a) La forme institutionnalisée : elle est surtout celle pratiquée dans les familles et les autres institutions traditionnelles (...), ainsi que les institutions extrascolaires tels que les clubs, associations, centres de jeunes etc.
b) La forme non institutionnelle : elle est une « éducation informelle » au sens étroit du terme. Elle est donnée par la rue, les groupes de pairs et les médias qui sont désignés par l'expression «éducateurs occultes». [29]

Pour notre travail, la définition de P.H. COOMBS cadre bien avec l'orientation de notre travail, puisque la forme d'éducation visée est systématiquement organisée. En effet, l'éducation donnée dans les écoles TEP est une éducation non formelle, organisée systématiquement. L'enseignement que reçoivent ces enfants est spécifique dans la mesure où il s'adresse à des enfants ayant connu un retard en matière de scolarisation élémentaire, il leur permet de s'insérer dans le circuit scolaire normal.

---

[27] TURTER, P., L'articulation de l'éducation scolaire et de la formation extra scolaire, Paris., UNESCO, 1984, p.6
[28] COOMBS, P.H. La crise mondiale de l'éducation, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, p.24.
[29] UNESCO, Annuaire international de l'éducation, Paris,UNESCO, 1984, p. 104.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre avait pour objectif de définir certains mots-clés pour les rendre clairs, afin de permettre une meilleure compréhension de l'orientation de notre travail à nos lecteurs.

Après ce chapitre sur la définition des mots-clés, nous allons dans les lignes suivantes traiter du chapitre concernant la déscolarisation et la non-scolarisation au Burundi. Nous savons que dans notre pays, bon nombre d'enfants soit n'ont jamais été à l'école, soit la quittent pour des raisons diverses.

CHAPITRE II. LA NON-SCOLARISATION ET LA DESCOLARISATION AU BURUNDI

Introduction

Au Burundi, certains enfants qui ne sont pas scolarisés à l'école primaire restent à la maison pour aider leurs familles dans leurs travaux quotidiens d'une part, d'autres par contre quittent l'enclos familial pour aller chercher des activités qui leur permettent de gagner une minime somme d'argent.

La déscolarisation et la non-scolarisation des enfants donc ne sont pas des faits nouveaux. Depuis la création des écoles au Burundi à l'époque coloniale, l'école n'est restée accessible qu'à certains enfants suite à diverses causes. A par les enfants victimes de leur état physique et mental, nous avons des enfants qui sont défavorisés par le niveau socioéconomique des parents, auquel s'ajoutent les problèmes sociopolitiques.

Dans les lignes suivantes, nous présentons quelques facteurs de la déscolarisation et de la non-scolarisation ainsi que quelques conséquences découlant de ces phénomènes.

II.1. Quelques facteurs de la non-scolarisation et de la déscolarisation.

II.1.1. Le caractère sélectif du système éducatif burundais.

Dans l'institution scolaire, tous les enfants inscrits en 1^ère^ année à l'école primaire n'arrivent pas à terminer le cycle déjà commencé. Certains d'entre eux interrompent le processus d'apprentissage suite aux causes diverses notamment la guerre ou les crises familiales d'une part, et les autres sont sélectionnés par des moyens diversifiés mis en pratique par l'institution scolaire.

La sélection instaurée dans le système éducatif burundais n'est pas un fait nouveau. Elle prend sa référence sur le système éducatif colonial.
Ce dernier mettait en avant la formation de l'élite burundaise. Parlant de l'esprit du système éducatif burundais, N. NDIMURUKUNDO s'exprime en ces termes :

> *« Dans le système actuel, on constate encore la prédominance de l'esprit élitiste. Les taux de redoublement et les taux d'abandon sont toujours assez élevés. »* [30]

[30] NDIMURUKUNDO, N., Formation et éducation et des jeunes et des adultes, Bujumbura, P.U.L.B, 1994, p.23, Syllabus.

Pour T. JACKSON, le taux d'abandon en 1999 est de 8% dans les écoles primaires. Bien plus alarmant est le nombre d'élèves qui doivent redoubler une année scolaire. De la 1ère à la 4ème année du primaire, une moyenne de 28% d'élèves échoue aux examens et peut par conséquent redoubler. Pour les élèves de 5ème année, ce chiffre passe à 37% et 44% pour les élèves de 6ème année.[31]
Et d'après le Ministère de l'Education, ces taux montrent un gaspillage énorme en terme de moyens matériels, financiers et humains.

Ces redoublements signifient surcharge des classes et donc baisse des niveaux des élèves de plus en plus vieux et incapables de suivre. [32]

Dans les écoles secondaires, la situation n'est pas différente par rapport à celle observée à l'école primaire. A.NTABONA fait remarquer que l'âge moyen des élèves du secondaire est supérieur de trois ans à celui de l'âge officiel pour la classe considérée.[33]
Dans l'optique d'analyser le système éducatif burundais, F. RURIHOSE abonde dans le même sens que T. JACKSON pour qui, le système éducatif burundais est caractérisé par un rendement interne dangereusement bas. A l'E.P., le taux d'abandons est estimé à ± 8%. Le rendement interne reste très bas à cause d'un grand taux de redoublements comme le montre le tableau suivant.

T_1.: Pourcentage d'écoliers redoublant à l'école primaire pour les années scolaires 1997-1998 et 1999-2000[34]

Année \ classe	1	2	3	4	5	6	X
1997-1998	19,1	23,5	22,3	23,8	35,0	40,2	25,4
1998-2000	20,9	22,3	20,2	23,2	32,4	39,0	26,2

Ce tableau montre que le taux de redoublement est très élevé en 5ème et en 6ème années. En 1997-1998, il était respectivement de 35,0% en 5ème année et de 40,2% en 6ème année. En 1999-2000, il s'élevait à 32,4% en 5ème année et à 39,0% en 6ème année.

A l'école primaire, les élèves sont sélectionnés en fonction de certains critères tels que les résultats obtenus aux examens ou aux tests et en fonction du nombre de places disponibles à un niveau d'études considéré. La sélection se

[31] JACKSON, T., Egalité d'accès à l'éducation. Un impératif pour la paix au Burundi, International Alert, Bujumbura, juin 2000, p.13
[32] NTABONA, A., Cité par JACKSON, T., in Op.cit., p.13
[33] Ibidem.
[34] RURIHOSE, F., Système éducatif burundais : crises, tâtonnements et incohérences, OAG, janvier 2001, p.27

fait notamment à la suite du concours national dont les qualités sont précisées par l'arrêté ministériel de la manière suivante :

> *« Il doit assurer une sélection sérieuse et équitable parmi les candidats, basée uniquement sur la valeur réelle de chaque élève en lui permettant de subir les épreuves avec les mêmes chances de succès. Le critère de réussite est le nombre de places disponibles dans les classes secondaires*[35] »

La sélection opérée dès l'enseignement élémentaire jusqu'au supérieur engendre des inégalités en matière d'éducation des enfants. Voici ce qu'en dit HUSEN :

> *« Manifestement, il ne suffit pas de lever les barrières économiques et sociales pour ouvrir les voies d'accès à un enseignement plus complet à tous ceux qui possèdent les aptitudes innées requises comme le prétend la philosophie libérale. En fait les inégalités persistent,voire s'aggravent dans un système fortement sélectif et/ou compétitif. »* [36]

D'après les auteurs, tous les systèmes d'enseignement sont plus ou moins sélectifs, que ce soit par leurs conditions d'admission ou par les procédés d'élimination employés aux différents niveaux d'études, sous forme de refus de promotion, de redoublement de classe ou d'abandon. Et le prix à payer pour le redoublement de classe est particulièrement lourd pour les jeunes gens d'origine modeste.

La sélection faite dans le système éducatif burundais, notamment à l'école primaire, prive l'enfant des instruments essentiels nécessaires pour participer à un monde technologique où le savoir est un élément essentiel de transformation du milieu où vivent les hommes. Faute de ce savoir, les exclus du circuit scolaire, au niveau élémentaire, sont exclus de certaines fonctions qui exigent un bagage intellectuel consistant.

II.1.2. La pauvreté des parents et le coût des frais de scolarité

La plupart de fois, les enfants ne sont pas scolarisés suite à la pauvreté des parents et au coût des frais de scolarité. Certains parents ne trouvent pas de quoi nourrir leurs familles et ils ne peuvent pas se sacrifier pour scolariser leurs

---

[35] Arrêté Ministériel 080/444 du 2.05.1964 repris par RWAGATARE, E., in La déscolarisation et ses implications sur les aspirations socioprofessionnelles des jeunes adolescents en milieu rural, Bujumbura, U.B. FPSE, 1996, p.26

[36] HUSEN T., Influence du milieu social sur la réussite scolaire, Paris, OCDE, 1975, p.42.

enfants dans la mesure où l'école n'est pas perçue par ces premiers comme une priorité.
Même si l'occasion se présente et que par chance leurs enfants suivent les cours comme les enfants dont les parents sont favorisés économiquement, ils ne tiennent pas à leur engagement suite aux exigences scolaires qui ont un coût. Ce dernier est direct et indirect et doit être supporté par les parents. De cette idée, nous rejoignons l'explication donnée par le Secrétariat du Forum sur l'Education pour Tous :

> *«Les parents doivent supporter les différents coûts directs pour l'éducation de leurs enfants. Souvent, ils doivent leur acheter les fournitures scolaires et les manuels, l'uniforme qui peut être un objet de fierté pour les élèves et leur famille, représente une dépense importante pour les parents qui ont des moyens limités.*
> *Les familles ont également à supporter les coûts indirects principalement sous la forme du travail que leur enfant aurait effectué s'il n'était pas scolarisé. Lorsqu'ils sont à l'école, les enfants ne peuvent pas s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs, vendre les marchandises au marché, garder le bétail ou travailler aux champs. »*[37]

Partant des problèmes imposés par le coût en matière de scolarisation des enfants, certains parents préfèrent retirer leurs enfants de l'école pour les faire travailler afin de participer à la survie de leurs familles. A ce propos A. GILETTE dit ceci :

> *« Il arrive fréquemment aussi que pour survivre, les familles soient obligées de garder leurs enfants et de les faire travailler au lieu de les laisser aller à l'école. »*[38]

Par ailleurs, il est difficile de suivre l'enseignement formel sans avoir satisfait les besoins fondamentaux comme le dit P. SIBOMANA :

> *« La scolarisation se fait après avoir satisfait aux autres besoins fondamentaux. »* [39]

Nous remarquons donc que les enfants des familles pauvres ont moins de chances d'aller à l'école ou d'y rester une fois qu'ils sont scolarisés. En réalité, les motivations des parents à interrompre ou à refuser la scolarité de leurs

---

[37] S.E.T. « Occasions perdues : Quand l'école faillit sa mission. Paris, UNESCO, 1998, p.31.
[38] GILETTE A., Les jeunes et l'alphabétisation, Paris, UNESCO CLSI, New York, 1973, p.35.
[39] SIBOMANA P., Cours de sociologie de l'éducation, Bujumbura, U.B., F.P.S.E., 2ème licence, 2003-2004

enfants peut tenir compte de leur situation économique et donc du coût dela scolarité.

II.1.3. La crise sociopolitique

La crise sociopolitique que connaît le Burundi depuis 1993 a produit des effets désastreux sur l'action éducative , tout en rendant complexe les problèmes qui existaient déjà dans le secteur éducatif.

En effet, pendant la crise, certains enfants sont devenus malheureux suite à la perte de leurs parents et proches. Etant encore sur le banc de l'école, ils ont manqué des personnes pour prendre le relais. D'autres enfants se sont réfugiés à l'extérieur du pays tandis que d'autres se déplacés perpétuellement avec leurs parents à l'intérieur du pays.

Selon P.C. SINZINKAYO, cité par T. JACKSON

> *« Parmi les personnes déplacées à l'intérieur du pays, 77.000 étaient des enfants en âge scolaire. Ce qui représentait environ 1/8 de la population scolaire, soit 12,5%. »*[40]

Si l'on se réfère à certains indicateurs de scolarisation, nous remarquons que le niveau a connu une chute considérable dans les années de crise. En 1992-1993, le taux brut de scolarisation était estimé à 70%.
Cependant, ce taux a baissé considérablement de 1994-1995 à 1996-1997, allant jusqu'à atteindre respectivement ± 55%, 42,61% et 43,6%. Du taux net de scolarisation, qui était de 52% en 1992-1993, on est passé à 29,73%en 1996-1997 [41]
Néanmoins, ce taux s'est amélioré progressivement et en 2003, il était remonté jusqu'à 56,2% [42]

Les effets de la guerre sont nombreux. Non seulement la guerre emporte des vies humaines mais aussi, elle détruit les infrastructures, les biens et les équipements scolaires. Cela a été montré par une étude réalisée par le Great Lakes Advocacy Network en 1998 qui indique qu'au moins 391 écoles primaires ont été détruites à cause du conflit, soit 25% du nombre total. [43]

---

[40] SINZINKAYO, P.C., Cité par JACKSON, T., Op. cit., p.9.
[41] REPUBLIQUE DU BURUNDI, Analyse globale du système éducatif, Bujumbura, 1997, pp. 11-13.
[42] SIBOMANA, P., Op. cit.
[43] G.L.A.N., Cité par JACKSON, T., Op.cit., p.9.

En somme, la crise burundaise causée par la guerre fratricide a exercé une influence très considérable sur tout le système éducatif burundais et il a entraîné la déscolarisation et la non scolarisation de bon nombre d'enfants

II.1.4. L'inadaptation scolaire

Nous avons souligné dans les pages précédentes que la déscolarisation et la non- scolarisation dépendent de plusieurs facteurs. Certains d'entre eux sont exogènes au système éducatif, tandis que d'autres sont inhérents à l'enfant lui-même. Mais avant d'aborder cette notion et de montrer comment l'inadaptation scolaire influence la déscolarisation, voyons d'abord comment J. NDAYISABA et N. DE GRANDMONT définissent la notion d'enfant inadapté :

> *« Un enfant inadapté scolaire est un enfant qui n'est pas à sa place dans une classe régulière ou dans une école habituelle. »* [44]

Les deux auteurs donnent d'abord les raisons de l'inadaptation scolaire de l'enfant :

- lacunes sur le plan de ses connaissances scolaires ou préscolaires qui ne lui permettent pas de comprendre les notions et les concepts utilisés en classe,
- aptitudes intellectuelles inférieures à celles des élèves du même niveau que lui,
- troubles du comportement qui sont incompatibles avec la vie scolaire, compte tenu des exigences d'ordre et de discipline de celle-ci.

Ils regroupent ensuite les causes d'inadaptation en trois grandes catégories :

- le handicap physique ;
- le refus de se plier à la discipline qui s'avère indispensable à la vie scolaire et même sociale ;
- les insuffisances au niveau des acquisitions intellectuelles et des apprentissages. [45]

Dans les ecoles primaires, la plupart des enfants souffrent de manques sur le plan intellectuel. Les uns sont visibles à l'œil nu comme les handicaps physiques mais d'autres nécessitent des examens appropriés, notamment les « tests »d'intelligence.
Malheureusement, au Burundi, on scolarise des enfants inadaptés dans les écoles « normales ». Cette situation le conduit inévitablement à l'échec étant donné qu'ils ne peuvent pas apprendre au même rythme que les autres. Pour J.

---

[44] NDAYISABA, J. et DE GRANDMONT, N., Op. cit., p. 318.
[45] Idem

DELORS, ces enfants qui ont besoin d'éducation spécifique constituent un sous-groupe qui a toujours fait l'objet de discrimination :

> *« Il y a dans le monde entier trois ou quatre enfants par classe qui souffrent de légères déficiences auditives, visuelles ou autres. Elles ne sont pas suffisamment graves pour justifier une éducation dans des établissements spécialisés, mais elles sont souvent sous-estimées par des enseignants mal formés et interprétés comme un manque de motivation ou de capacité et les enfants qui en sont atteints sont souvent jugés inaptes à l'école. »* [46]

Les enfants souffrant de ces handicaps ont des problèmes en matière d'apprentissage scolaire. Dans les évaluations, ils reçoivent des échecs et les parents, ne sachant pas le pourquoi de la non réussite, la plupart des fois répétitive, se contentent de les déscolariser, pensant ainsi qu'ils mettent fin à cette situation. Ainsi ces enfants abandonnent l'école et leur avenir est quelque peu bouché.

II. 2.Quelques conséquences de la déscolarisation et de la non- scolarisation

II. 2.1. L'analphabétisme

Avant de voir comment les enfants non scolarisés et déscolarisés au 1^er^ ou même au 2^ème^ degré de l'école primaire sont des analphabètes, distinguons d'abord ces derniers des alphabètes.

Selon l'UNESCO, un analphabète est

> *«Une personne qui a acquis les connaissances et les compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe et sa communauté et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ses aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays. »* [47]

Les enfants déscolarisés et non-scolarisés sont donc des analphabètes, ils ont du mal à s'adapter à certaines exigences de la vie moderne qui demande un savoir dépassant celui qu'ils possèdent. Les déscolarisés, même quand rentrent à

---

[46] UNESCO. Cité par GILLETTE, A., in Op.cit., p.25.
[47] UNESCO. Cité par GILLETTE, A., in Op.cit., p.25.

la maison, ils ne trouvent pas des occasions propices pour appliquer même les notions rudimentaires qu'ils ont acquises à l'école. Ces occasions constituent la post alphabétisation qui, selon N. NDIMURUKUNDO

> *« vise le maintien des acquis de l'écriture et de la lecture. »* [48]

Il s'agit donc des activités qui englobent l'apprentissage des métiers ou d'autres activités génératrices de revenu qui facilitent la post alphabétisation. Or, ces enfants sont encore mineurs, la plupart des fois incapables d'apprendre un métier.

L'analphabétisme a alors des effets néfastes. Il constitue une violation des droits de l'homme et favorise l'exploitation et bloque le développement :

> *1. L'analphabétisme est une violation des droits de l'homme notamment le droit de toute personne à l'éducation qui a été solennellement proclamé en 1948 dans la déclaration universelle des droits de l'homme, par les Nations Unies. Il gène ou empêche l'exercice effectif d'autres droits de l'homme et rend dérisoire cette affirmation de la Déclaration Universelle selon laquelle ...chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés qui y sont proclamés.*
> *2. L'analphabétisme favorise l'exploitation. Cette exploitation est faite par les gens instruits. Ces derniers prennent les analphabètes comme des moyens de se procurer des avoirs en profitant de leur ignorance*
> *3. Il favorise les régimes antidémocratiques. Dans bon nombre de sociétés traditionnelles, on a vu la caste minoritaire des alphabètes ou des lettrés survivre à force de servilité à l'égard d'autorités qui ne se soucient pas le moins du monde du bien-être de la majorité.*
> *4. Il fait obstacle au développement. Pour qu'une société évolue, il faut que les dogmes traditionnels soient remis en question et que les institutions périmées disparaissent (ex : l'esclavage). La remise en question des dogmes suppose qu'on puisse accéder facilement aux idées nouvelles, et remplacer des institutions déjà dépassées.*
> *5. Il fait obstacle à la culture. L'analphabétisme empêche la circulation d'informations concrètes entre les races, les nations et les civilisations.*[49]

---

[48] NDIMURUKUNDO, N., Notes du cours d'éducation des adultes et la formation permanente. Bujumbura, U.B., F.P.S.E., A/A 2003-2004.

[49] GILLET, A., Op. cit., pp. 16-20.

En somme, l'analphabétisme est l'une des conséquences de la déscolarisation et de la non scolarisation des enfants et il place en outre ces derniers dans le registre des gens dépourvus de la chance d'ascension sociale c'est-à-dire, la promotion sociale.

II.2.2. Le chômage et la recherche de l'emploi

Nous avons souligné dans les pages précédentes que la pauvreté des familles est à l'origine de la déscolarisation à cause du manque de moyens pour répondre aux besoins vitaux de l'enfant, dont la scolarisation.

L'enfant n'étant pas scolarisé suite à ce problème de manque de moyens ou étant exclu du circuit scolaire à cause des crises familiales notamment la mort, le divorce des parents, le SIDA, ...se voit obligé d'aller chercher un emploi afin de participer soit à la survie familiale soit à la satisfaction de ses besoins. Il s'agit du phénomène anormal des enfants travailleurs. Par enfant travailleur, nous entendons avec l'O.I.T. :

> *« Une personne de moins de 15 ans qui effectue une activité économique c'est-à-dire la production des biens et des services destinés au marché, au troc ou à l'auto-consommation, quel que soit son statut professionnel (salarié, travailleur indépendant, travailleur familial, non rémunéré. »* [20]

F. NTIRANYIBAGIRA note que la difficulté qui reste posée est celle de la limite, dans la mesure où la définition met à l'écart les travaux que fait l'enfant à la maison et qui le privent par conséquent de la scolarisation.

Même si ces enfants n'ont pas normalement le droit de travailler, on les rencontre autant en milieu rural qu'en milieu urbain.
D'après F. NTIRANYIBAGIRA :

> *« En milieu rural, les enfants se recrutent principalement dans les cultures du riz, du thé, du café,... . Les principaux travaux consistent en des activités de défrichage, de labour, de semis, (...) tandis qu'en milieu urbain, on les rencontre dans les petites fabriques qui travaillent dans les conditions précaires et couramment dans les petites industries, l'artisanat et les activités à domicile, comme dans le commerce de détail, les hôtels, les restaurants, les activités*

[20] OIT cité par NTIRANYIBAGIRA, F., in Problématique du travail des enfants au Burundi, mémoire inédit, Bujumbura, U.B.,FPSE, 2000, p. 17.

exercées sur la voie publique et le service des maisons (boys, aide-boys, hommes). »[21]

Certains enfants non scolarisés et déscolarisés exercent un emploi. La plupart d'entre eux travaillent comme le montre F. NTIRANYIBAGIRA dans le secteur informel, non structuré, échappant ainsi à la loi. Ces enfants mineurs n'ont pas l'âge exigé par le code du travail, qui fixe à 16 ans l'âge minimal d'admission au travail. Même s'ils peuvent parvenir à avoir un peu d'argent, ils ne sont pas suffisamment mûrs pour savoir comment s'en servir.

Conclusion du chapitre

La déscolarisation et la non-scolarisation sont des phénomènes manifestes au Burundi.

En effet, les enfants qui ne fréquentent pas l'école ou qui l'abandonnent, le font pour plusieurs causes tels que le faible revenu des parents, l'organisation du système éducatif, la crise sociopolitique, etc.

Ajoutons à cela que la déscolarisation comme la non-scolarisation ont des conséquences néfastes pour l'individu comme pour la société, si l'on admet que la scolarisation est un facteur du développement.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons l'éducation non formelle telle que conçue que le CNR ainsi que quelques difficultés liées à l'intégration des élèves ayant fréquenté les écoles TEP, dans les écoles primaires publiques.

[21] NTIRANYIBAGIRA, F., Op.cit., p. 57

CHAPITRE III. L'EDUCATION NON FORMELLE DES ENFANTS NON SCOLARISES ET DESCOLARISES TELLE QUE CONCUE PAR LE CNR

Introduction

Au Burundi, certains enfants ne fréquentent pas l'école. Certains d'entre eux restent à la maison pour aider leurs parents dans les travaux ménagers, d'autres par contre cherchent comment vivre en exerçant des activités salariés mal rémunérées.

Ces enfants perdent la chance de suivre l'enseignement formel et se contentent la plupart des fois de fréquenter des écoles qui donnent un enseignement non formel.

Ainsi, dans le but de venir en aide à ces enfants victimes de la guerre et d'autres crises, le CNR a conçu un programme intensif d'enseignement d'urgence pour eux. Après une année d'études, ces enfants sont intégrés en 2ème année ou en 3ème année, dans le circuit scolaire national et recouvrent par conséquent leur statut d'écoliers.

III.1. Généralités sur le TEP

En mai 1995, l'UNICEF Angola a demandé au Conseil Norvégien pour les Réfugiés (CNR) de le seconder comme expert en matière d'éducation en lui donnant des conseils techniques sur la conception rapide d'un programme d'éducation de base. Il était recommandé, avec l'accord de l'UNESCO, que ce programme serait appelé « Manuel d'urgence pour l'Enseignement ». Il devait ensuite être utilisé comme base pour la version angolaise. Le Ministère angolais de l'Education avait accepté de mandater dans le projet trois experts de son personnel ayant une expérience dans le domaine.
En 1996, le programme était accepté par les autorités du Ministère de l'Education en Angola.[52]

Initialement et d'après l'UNESCO, le matériel d'urgence devait être utilisé partout et permettre d'organiser une classe partout. Une grande importance était accordée au développement d'un instrument d'éducation culturellement adapté.

[52] C.N.R., Un programme d'enseignement d'urgence, intensif et accéléré destiné aux déscolarisés victimes de la guerre, Muyinga, 2001, p.5

Quoique quelques caractéristiques puissent changer pour s'adapter aux conditions et approches éducationnelles de chaque pays, et que quelques éléments peuvent être ajoutés pour répondre aux besoins du pays, le concept général du TEP (Teaching's Emergency Package : kit d'enseignement d'urgence) reste le même.

Au Burundi, le programme d'enseignement d'urgence a été introduit dès 1998, deux ans après l'Angola. La province Kirundo a piloté ce programme avec un effectif d'environ 8800 enfants et ces derniers ont été insérés dans le circuit scolaire normal en 2ème année ou en 3ème année.

A Muyinga, l'école TEP a été introduite en juillet 2001 pour venir en aide aux nombreux enfants qui n'allaient pas à l'école et dont leur âge dépassait sept ans. Ces jeunes avaient été privés de leur scolarité normale suite aux actes de guerre, ainsi que les autres crises : mort des parents, le SIDA, le rejet, etc.

Ainsi, à travers la province Muyinga, 12 écoles TEP ont été érigées pour la 1ère année scolaire 2001-2002 et un effectif de 1410 enfants y ont été formés. Parmi les enfants qui ont fait l'examen provincial, 63% ont réussi cet examen. Les uns ont été insérés en 2ème année c'est-à-dire ceux qui n'ont pas obtenu 50% tandis que d'autres ont été insérés en 3ème année.
Pour les années suivantes, le CNR a continué à construire d'autres écoles et le nombre d'enfants a augmenté. C'est ce que nous montre le tableau suivant.

Tx. Les réalisations du projet TEP à Muyinga de 2001 à 2005[53]

Année scolaire	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Effectif intégré
2001-2002	12	1410	24	1068
2002-2003	37	4336	71	2953
2003-2004	42	4579	92	2466
2004-2005	55	6036	118	-

Ce tableau montre que de façon générale, le nombre d'écoles et le nombre d'écoliers qui ont suivi le programme TEP ont augmenté de 2001 à 2005. Le nombre d'enseignants recrutés a augmenté également.

Ainsi, de l'année scolaire 2001-2002 jusqu'en 2004-2005, le nombre d'écoles construites a passé de 12 à 55 ; le nombre d'écoliers a aussi augmenté passant de 1410 à 6036.

[5] Données recueillies au CNR Muyinga

Cependant, ce tableau nous montre que tous les enfants inscrits à l'école TEP ne terminent pas l'année scolaire, ce qui explique la diminution au niveau de l'effectif des élèves intégrés dans le circuit scolaire. Il y a donc des cas d'abandons de bon nombre d'élèves.

III.2. Les principales composantes du TEP

Le TEP, tel que exécuté par le Conseil Norvégien pour les Réfugiés en Angola entre 1996 et 1998, comprend les éléments suivants :

1. Le développement du matériel ;
2. L'introduction du programme TEP ;
3. Les séminaires de formation ;
4. Construction des écoles ;
5. Le suivi des enseignants.[54]

III.2.1. Le matériel

La partie la plus importante du matériel est le livre du maître. Il donne une introduction au concept d'enseignement d'urgence et à la méthodologie, aux leçons de lecture/écriture, au calcul et aux branches auxiliaires appropriées à une formation plus large. Le paquet contient normalement du matériel pour 50 élèves et pour deux enseignants. Suite au nombre sans cesse croissant, il a été décidé de distribuer deux kits par école, c'est-à-dire un kit pour 60 élèves pour un seul enseignant pendant une année. Cependant, quelques éléments du kit peuvent servir plusieurs années ; c'est notamment le cas pour l'horloge, le mètre-ruban,... Tandis que d'autres font l'objet de réapprovisionnement : les craies, les registres de présences, etc.

Le matériel didactique utilisé dans le programme TEP a été conçu et développé par l'UNICEF Angola et le CNR. Il a subi des modifications pour l'adapter au contexte culturel du Burundi.

Au départ, l'enseignement du français n'était pas inclus dans ce programme mais, afin de faciliter l'intégration des écoliers TEP dans le circuit scolaire, on a intégré le cours de français parmi les autres cours prévus au départ. Le matériel didactique est gardé par chaque enseignant. Il est conservé dans une malle et est composé par :

- des craies ;
- des ardoises et stylos ;
- des cahiers et stylos ;

---

[54] CNR, op. cit ,p.2.

- des crayons ;
- des échantillons des unités de mesure comme le mètre ruban, l'horloge en bois ;
- des tissus (calicots) portant l'inscription des lettres de l'alphabet ;
- des tissus pour les tables de multiplication ;
- de la peinture noire et unebrosse pour repeindre les tableaux noirs ;
- Divers documents pédagogiques. [55]

En gros, l'enseignant trouve le matériel nécessaire pour exécuter sa tâche, dans la malle octroyée par le CNR. Il en est de même pour l'écolier TEP. On lui donne le matériel gratuitement pour éviter le handicap du manque de matériel qui peut empêcher de suivre les leçons.

III.2.2. L'introduction du programme TEP.

Le programme TEP fait impérativement objet de réunions et discussions détaillés entre le CNR et les autorités locales. Ceci est important dans la mesure où ce sont ces dernières qui diffusent l'information et mobilisent les communautés. Les chefs, les autorités de l'Eglise, de l'éducation, ainsi que les autorités politiques et administratives ont l'opportunité de soulever des questions et exprimer leurs préoccupations en rapport avec le programme TEP.

En outre, il y a un dialogue qui s'établit entre le CNR et les bénéficiaires c'est-à-dire les parents des enfants qui sont inscrits dans les écoles TEP. Notons que le dialogue se fait entre les représentants des parents ayant des enfants dans les écoles TEP et le CNR.
Dans l'optique d'assurer la bonne marche du programme, un contrat s'établit entre le CNR et l'administration, les autorités de l'éducation et les communautés bénéficiaires.

III.2.3. La formation des formateurs et des enseignants

La formation se fait en deux groupes. D'abord pour les formateurs, ensuite pour les enseignants TEP. Les formateurs reçoivent une formation initiale pour les familiariser avec le curriculum, le concept d'éducation d'urgence, l'intégration des écoliers dans le circuit.

Dans la formation des enseignants, le CNR, en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale du Burundi, organise une formation à l'intention des candidats retenus. Ils sont formés en une session qui dure quatre à six semaines. La formation TEP porte essentiellement sur la méthodologie et la

[55] C.N.R, op cit, p.5.

pédagogie de base, nécessaires pour permettre aux enseignants de bien faire leur travail. Dans cette formation, un accent particulier est mis sur l'utilisation des méthodes actives qui mettent l'enfant au centre des activités d'enseignement-apprentissage.
Les enseignants lient la théorie à la pratique grâce aux leçons-modèles et aux leçons d'essai. A la fin de la formation, les enseignants reçoivent un certificat.

III.2.4. La construction des locaux de classe.

La plupart des écoles TEP ne sont pas construites en matériaux durables. On utilise des sheetings soutenus par des troncs d'arbres qui forment les murs, surmontés d'un toit formé de tôles. D'après le CNR, le besoin en infrastructures en matériaux durables ne se fait pas sentir, étant donné qu'au bout d'une année les écoliers TEP réintègrent l'école primaire publique. C'est pourquoi le CNR construit des locaux provisoires pour faire face aux besoins urgents d'enseigner les enfants non-scolarisés ou déscolarisés surtout au 1er degré d'école primaire. Les terrains sur lesquels le CNR construit ces locaux sont octroyés par la commune. Néanmoins, quand il existe des locaux inoccupés dans la localité où on veut implanter une école, le CNR les emprunte pour y scolariser les élèves.[56]

III.2.5. Le suivi des enseignants TEP

Une équipe mobile composée de formateurs est généralement responsable du suivi des cours que les enseignants dispensent dans les écoles TEP. Cette équipe se déploie périodiquement pour vérifier et appuyer les enseignants TEP, et elle sert de liaison entre le coordonnateur du TEP au CNR et le terrain. Lors des visites de terrain, l'équipe donne des leçons-modèles, des conseils pédagogiques afin d'aider les enseignants dans l'exercice de leur fonction sur terrain[55]
Ainsi, un encadreur pédagogique est responsable d'environ dix écoles qu'il s'efforce de visiter au moins une fois par semaine.

Dans l'optique de suivre les enseignants TEP, les inspecteurs communaux visitent aussi ces derniers et leur adressent des conseils en rapport avec le travail. Ils adressent alors un rapport à l'inspecteur provincial et au CNR. Dans ce rapport, ils mentionnent l'état d'avancement des programmes, les manquements de l'enseignant au cas où ils existent et font des suggestions pour y faire face.

---

[55] CNR, Op.cit., p.2.
[56] Idem., p.3.

III.3. Objectif, définition et mode de fonctionnement du projet.

III.3.1. Objectif du projet TEP

Selon le CNR, l'objectif spécifique du projet TEP est de dispenser aux enfants déscolarisés et non scolarisés suite à la guerre et à des autres crises, un enseignement d'urgence, intensif, d'une année et les reverser dans l'enseignement primaire public au 2ème degré, soit en 2ème année ou en 3ème année, où ils peuvent poursuivre leur scolarité normalement.[58]

III.3.2. Définition du TEP.

Le TEP (Teaching's Emergency Package) est un programme d'une année d'éducation non formelle intensive destinée aux enfants déscolarisés et non-scolarisés, victimes des guerres et des crises diverses. Ce programme vise à donner aux groupes concernés une éducation de base en lecture, en écriture et en calcul. Ce programme a été conçu et développé par le CNR, l'UNICEF et l'UNESCO en Angola dès 1996. Il a été introduit au Burundi en 1998 et la province Kirundo a piloté le programme avec un effectif de 8800 enfants jusqu'en 2000-2001.[59]

III.3.3. Zones d'intervention

Les zones d'intervention sont conjointement déterminées par le CNR et l'administration communale épaulée par les responsables communaux de la carte scolaire. Les choix des sites respectent les critères suivants :

- existence en nombre suffisant d'enfants du groupe cible c'est-à-dire ayant un âge variant entre 10 et 14 ans ;
- motivation exprimée et démontrée par les populations pour leur participation au projet ;
- existence dans une distance raisonnablement accessible aux enfants, d'une école pour accueillir les futurs élèves du TEP ;
- disponibilité d'un local devant servir de classes ou d'un terrain où on pourrait construire un local temporaire [60].

---

[58] CNR, Op.cit., p.3
[59] Ibidem
[60] Ibidem

III.3.4. Recrutement des élèves

Les communautés bénéficiaires présentent les élèves à enseigner. Ces derniers sont alors inscrits en tenant compte des critères clairs et connus de tous. Les élèves sont victimes de la guerre ou d'autres crises familiales et doivent avoir un âge variant entre 10 et 14 ans ; ceci pour éviter les spéculations que peuvent avoir certains parents de refuser de scolariser leurs enfants dans les écoles primaires publiques afin de profiter de la gratuité de l'enseignement et l'appui matériel du CNR aux élèves.

III.3.5. Recrutement des enseignants

Les enseignants TEP sont recrutés par l'inspection provinciale. Celle-ci reçoit les dossiers et après vérification de l'authenticité des documents présentés, les achemine au CNR. Les candidats pour être acceptés, doivent avoir terminé avec succès la 10ème année du cycle inférieur.

Le CNR, travailleur principal de l'employeur qui est la commune fait la présélection des candidats sous la supervision de l'administration provinciale. En collaboration avec cette dernière, le CNR organise un test de sélection afin de déterminer ceux qui vont suivre la formation. Après la formation et la remise des certificats, ces enseignants sont affectés dans des communes et doivent signer le contrat avec la commune où est implantée l'école TEP. Les enseignants doivent se munir à leur entrée en fonction des documents suivants :

- *photocopie de la carte d'identité ;*
- *Attestation de résidence ;*
- *Attestation d'identité complète ;*
- *Attestation de naissance ;*
- *Photocopie du diplôme, du certificat ou autre document ;*
- *Curriculum vitae ;*
- *Extrait du casier judiciaire ;*
- *2 photos passeport.* [61]

Les candidats retenus entrent en fonction et sont suivis par les inspecteurs cantonaux en collaboration avec les superviseurs du CNR.

---

[61] CNR, Session d'initiation du TEP aux inspecteurs cantonaux de la province de Muyinga, Muyinga, CNR, 2001, p.1

III.3.6. Régimes disciplinaires des enseignants TEP

La prise des décisions à l'égard des enseignants est à la charge des inspecteurs, comme par exemple les demandes d'explication, les avertissements, la résiliation des contrats et la mise à pied, mais les décisions finales sont du ressort de l'employeur qui est la commune avec laquelle ils ont signé les contrats. Dans tous les cas, le CNR est informé par le biais des encadreurs pédagogiques.

III.3.7. Gestion et évaluation des enseignants TEP

Selon le CNR, la gestion du personnel enseignant est avant tout assuré par la commune qui est l'employeur, ensuite par le CNR qui est le partenaire principal et enfin, par les inspecteurs communaux qui sont chargés du suivi des écoles TEP.

A propos de l'évaluation, le CNR contrôle le fonctionnement des écoles TEP et les enseignants sont évalués par les encadreurs pédagogiques et par les inspecteurs communaux. Il existe donc une évaluation régulière dans chaque branche : kirundi, calcul, français, étude du milieu, éducation physique. A la fin du trimestre, les élèves subissent un examen en bonne et du forme.

III.4. Organisation pédagogique des écoles TEP

III.4.1. Curriculum

Le programme d'enseignement dans les écoles TEP est une compilation des programmes du 1er degré de l'enseignement primaire formel. Concrètement, le programme TEP comprend quatre branches principales à savoir :

- « Le Kirundi où l'on apprend la lecture et l'écriture
- Le calcul où l'on apprend la numérotation, les opérations, le système métrique et la résolution de petits problèmes
- L'étude du milieu où l'on apprend des éléments d'écologie, de nutrition, d'éducation civique, de morale, de santé et d'hygiène
- Le français où l'on apprend l'activité langage et la lecture – écriture. » [62]

Alors que dans les écoles TEP, l'éducation physique aussi y est enseignée.

---

[62] CNR : Op. cit. p.7

III.4.2. Horaire des écoles TEP.

L'horaire des écoles TEP est nettement différent de celui des écoles primaires notamment au 1er degré. Le cours de français est introduit dans le curriculum au début du 2^{e} trimestre car l'on suppose que les élèves savent lire et écrire.

Au 1er trimestre, l'horaire hebdomadaire comprend 9 séances de calcul, 9 de Kirundi, 6 pour l'Etude du milieu et 1 séance pour l'Education physique. Cependant, le cours de français compte 10 séances par semaine au 2^{e} et 3^{e} trimestre.

III.4.3.Horaire de l'école primaire publique au 1er degré

Au 1er trimestre, le cours de français n'est pas intégré dans le programme des écoles TEP comme dans celui des écoles primaires publiques dans les classes de 1ère année primaire.

Au deuxième et troisième trimestre, le cours de français est intégré et compte par semaine 10 séances de 45 minutes, dans les écoles TEP. Ce même cours compte en 1ère année, dès le second trimestre, 10 séances de 30 minutes par semaine et en 2^{e} année, il totalise, par semaine, 13 séances de 30 minutes.

A partir de cet exemple, nous remarquons qu'il y a une nette différentiation au point de vue du volume horaire des cours que l'on dispense dans les écoles TEP à ceux que l'on donne dans les écoles primaires publiques au 1er degré. Dans les écoles TEP, on condense la matière qui devrait être enseigné en deux ans et la donne en une année seulement, ce qui témoigne une surcharge pour ces élèves.

III.4.4. Evaluation des élèves des écoles TEP

Les élèves qui fréquentent les écoles sont évaluées comme ceux de l'école primaire. Ainsi, ils font des interrogations, des devoirs surveillés ainsi que des devoirs à domicile. Ces évaluations donnent des points qui servent comme travaux journaliers de tout le trimestre.

Dans l'optique de préparer les élèves à l'examen provincial, le CNR organise des tests mensuellement. Ces tests servent également à apprécier les performances déjà acquises en lecture – écriture. Dans la même logique, les inspecteurs communaux organisent aussi des tests dans les écoles TEP de leur circonscription.

A la fin du trimestre, les écoliers TEP font un même examen. Cet examen est choisi parmi les examens proposés par les enseignants des écoles TEP. A la fin de chaque trimestre, on proclame les résultats et les bulletins sont distribués aux écoliers.

La proclamation des résultats est très différente de celle faite dans les écoles primaires publiques. Dans les écoles TEP, la proclamation ne se fait pas selon un palmarès. La justification est que les enseignants veulent éviter de classer les meilleurs élèves au détriment des moins doués. Par ailleurs, d'après le CNR, cela ne servirait à rien dans la mesure où tous les élèves doivent être intégrés dans le circuit scolaire après une année d'études. Cela donc implique qu'il n'y a pas des écoliers qui redoublent dans les écoles T.E.P [63]

Le bulletin des écoles T.E.P est différent de celui des écoles primaires publiques du Burundi. A par la présentation qui est la même, les disciplines sont différentes. Pour celui des écoles TEP, il y en a cinq qui ne font pas l'objet de cours à savoir : l'expression musicale, l'expression plastique, les T.P.A (Travaux Pratiques Agricoles), les T.P.E.F. (Travaux Pratiques d'Economie Familiale) et la religion. De plus, le bulletin des écoles T.E.P ne prévoit pas de place ni pour les observations, ni des points pour la conduite de l'élève ; ni pour les remarques.

III.5. L'examen provincial

III.5.1. Le choix de l'examen provincial.

L'inspecteur prend en charge le choix de l'examen avec la participation des inspecteurs communaux. En se basant sur le programme des écoles de l'Etat notamment celui de la 2eme année, ils choisissent un examen en kirundi, en calcul, en français et en étude du milieu, qui doit se faire en une seule journée et est administré uniquement par écrit, car l'examen oral requiert plus de temps et de moyens.

Cette manière de choisir l'examen évite que les enseignants des écoles TEP choisissent eux-mêmes les questions, mais les inspecteurs communaux élaborent les questions sans tenir compte du programme réel des élèves qui fréquentent les écoles TEP.

Les questionnaires de l'examen sont transmis à la coordination du programme TEP afin d'en faire la saisie à l'ordinateur. Les copies d'examen sont multipliées en plusieurs exemplaires et sont ensuite emballées dans une enveloppe cachetée sur laquelle est inscrit le nom de l'école TEP où elles seront

[63] CNR. Op. cit., p.9

envoyées. A la veille de l'examen, les enveloppes contenant les questionnaires d'examen sont distribuées aux inspecteurs communaux où sont situées les écoles TEP.

III.5.2. La passation de l'examen.

Pour des raisons d'efficacité et de fiabilité des résultats, lors de la passation de l'examen, deux enseignants, l'un de l'école TEP et l'autre de l'école primaire publique, surveillent cet examen. Notons que l'enseignant de l'école primaire publique est choisi par l'inspecteur communal. L'enseignant de l'école TEP alors écrit le questionnaire de l'examen au tableau noir et explique la manière (consigne) de faire l'examen si c'est nécessaire.

III.5.3. Les consignes à suivre pour l'examen.

L'horaire et la durée de chaque section de l'examen doivent être respectés. L'examen de calcul prend la durée d'1h 30 min ainsi que celui du français ; 30 min pour le Kirundi et celui d'étude du milieu. A la fin de l'examen, les copies sont transmises à l'inspection communale où se fait la correction. Notons que la passation de l'examen se fait en une journée.

III.5.4. La correction de l'examen provincial.

La correction de l'examen provincial se fait le lendemain du jour de passation. Elle s'effectue par groupe de deux enseignants, l'un de l'école primaire publique et l'autre de l'école TEP. Le choix de ces deux enseignants se fait dans le but d'éviter les inquiétudes que pourraient avoir certains enseignants face à cette correction. Selon le CNR, les enseignants qui pratiquent la correction de l'examen doivent avoir participé à la surveillance de l'examen lors de la passation dans les écoles TEP. Ils vérifient copie par copie que toutes les questions ont été corrigées, puis font les totaux. Cette correction dure un ou deux jours et les résultats sont compilés et présentés sous forme de palmarès à l'inspection provincial. La correction de l'examen se fait aux bureaux des inspections communales sauf dans le cas d'écoles isolées et difficiles d'accès.

III.6. Quelques problèmes liés à l'intégration des écoliers TEP dans les écoles primaires

III.6.1. Le surpeuplement des classes

La mesure prise par le gouvernement de scolariser tous les enfants a engendré des difficultés liées au manque de locaux pour les accueillir. Ainsi, les élèves ayant fréquenté les écoles TEP, une fois intégrés au 1er et au 2ème degré exacerbent le problème, étant donné qu'il y a dans ces classes des élèves qui redoublent la classe, ainsi que d'autres qui sont promus. Il faut cependant signaler que toutes les classes de 3ème et 2ème années des écoles primaires publiques de la province Muyinga n'ont pas les mêmes effectifs ; ce qui implique qu'il y a des écoles où cette insertion pose des problèmes dans la mesure où on insère les écoliers du TEP dans une école proche de leur domicile.

Cette situation ne peut pas passer inaperçue chez l'enseignant dans la mesure où celui-ci éprouve des difficultés à suivre tous les élèves ; ce qui a comme conséquence la non réalisation des objectifs pour la quasi-totalité des élèves.

III.6.2. La performance des élèves par rapport à leur classe d'intégration

Nous avons vu dans les pages précédentes que les élèves qui fréquentent les ecoles TEP n'étudient pas tous les cours vus dans les écoles primaires publiques.
De plus, les enfants qui fréquentent l'école TEP commencent à étudier le français au 2ème trimestre. Ce qui cause des difficultés au niveau des performances des élèves à un niveau où ils sont intégrés.

Dans les écoles TEP, nous avons vu que tous les élèves sont intégrés dans le circuit scolaire et que par conséquent il n'existe pas de redoublements dans les écoles TEP. Cela signifie que même les élèves n'ayant pas le niveau pour être insérés en 2ème année, y sont orientés. Cependant, certains directeurs, compte tenu de ce problème, renvoient un enfant ayant des problèmes en écriture et lecture en 1ère année. Cela va à l'encontre du projet TEP dans la mesure où, selon ce projet, les élèves qui fréquentent les écoles TEP sont insérés soit en 2ème année ou en 3ème année.

Conclusion du chapitre.

Le chapitre que nous venons d'achever montre le rôle du CNR dans la scolarisation des enfants. Ces derniers ayant perdu leur statut d'écoliers ou n'ayant pas été scolarisé, après avoir suivi l'enseignement d'urgence, sont intégrés soit en 2eme année ou en 3eme année. Cette action du CNR d'intégrer les écoliers TEP montre sa spécificité par rapport aux autres écoles qui dispensent un enseignement à caractère non formel.

Cependant, l'intégration de tous les élèves dans le circuit scolaire pose des problèmes, étant donné qu'il existe des élèves faibles qui peuvent avoir des difficultés à suivre en 2eme année et surtout en 3ème année dans les écoles primaires publiques.

CHAPITRE IV. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

IV.1. Position du problème

L'éducation formelle des enfants dans notre pays semble s'imposer comme un besoin de la population pour répondre aux besoins actuels en matière de développement. Cependant, bon nombre d'enfants ne fréquentent pas l'école, d'autres abandonnent les apprentissages déjà entrepris, pour diverses raisons : la guerre, la perte des parents, la pauvreté des parents, le rejet ou le refus d'accepter l'enfant, etc.

Ces raisons ci-haut citées privent l'enfant des connaissances scolaires utiles à sa vie et au pays en général. Cette idée donc rejoint les arguments présentés à Jomtien en Thaïlande en 1990 selon lesquels

> « *être privé d'éducation de base, c'est être privé des instruments essentiels pour la vie moderne, des compétences et des connaissances nécessaires pour participer à un monde technologique où le savoir est un élément essentiel de transformation du milieu où vivent les hommes.* »[64]

Dans l'optique de venir en aide aux enfants non scolarisés et déscolarisés, le CNR a conçu un programme d'enseignement d'urgence intensif qui s'étend sur une année et s'adresse à des enfants âgés de 10 à 14 ans. Le CNR leur octroie le matériel scolaire durant toute l'année et, après avoir passé l'examen provincial, ils sont tous insérés soit en 2ème année, soit en 3eme année dans les écoles primaires publiques. Or, nous savons dores et déjà que les effectifs des élèves dans le 1er et de 2 eme degré sont élevés.

S'agissant du curricula des écoles TEP, cinq disciplines font l'objet de cours, à savoir : le kirundi, le calcul, le français, l'étude du milieu et l'éducation physique, tandis que dans les écoles primaires publiques, quatre autres cours s'y ajoutent, en plus de ceux qui se trouvent dans le curriculum TEP. Il s'agit de l'expression musicale, l'expression plastique, les TPA et les TPEF.

En outre, si nous comparons le volume horaire des cours des écoles TEP avec celui de l'école primaire publique, en 2eme année, nous trouvons ce qui suit :

---

[64] DELORS, J., op. cit., p.46.

T_3 : Volume hebdomadaire des cours à l'école primaire et à l'école TEP

Cours	Ecole primaire Nombre de leçons de 30min/ semaine	Ecole TEP Nombre de leçons de 45 ou 30 min/ semaine
Français	13	10
Calcul	10	14
Kirundi	6	14
E.P.S	1	2
E.M	3	10 (5 de 45 min et 5 de 30 min)
Total	33	50

N.B.
1. Sauf le cours d'E.M qui compte cinq leçons de 30 min dans les écoles TEP, les autres cours ont des leçons de 45 min.
2. Dans l'école primaire publique, en 2eme année, toutes les leçons durent 30 minutes chacune.

Ce tableau montre que les enfants des écoles TEP ont un volume horaire supérieur à celui des écoles primaires publiques de 2eme année primaire. Ce qui peut engendrer la surcharge au niveau des apprentissages, et la conséquence qui en résulte est le problème de la performance de ces élèves qu'on considère avoir un niveau comparable à celui des élèves qui terminent la 2ème année.

Du côté pédagogique, le CNR n'organise pas des réunions avec les enseignants pour leur expliquer comment fonctionnent les écoles TEP, afin qu'ils soient préparés à l'accueil des enfants que l'on insère dans le circuit scolaire national. De même, les inspecteurs communaux qui visitent les enseignants des écoles TEP ne prennent pas des initiatives pour expliquer aux enseignants le curriculum des écoles TEP. Ceci aiderait les titulaires des classes où ces enfants sont insérés à bien s'adapter au niveau de ces élèves.
Quelques questions se posent à propos des enseignants des écoles primaires publiques où sont insérés donc les écoliers TEP :

- ces enseignant possèdent-ils des informations en rapport avec l'enseignement dans les écoles TEP ?
- Etant donné que les écoliers TEP suivent pendant une année, un programme qui combine les matières de 1ère et de 2eme année de l'école primaire, les enseignants des écoles primaires publiques n'ont-ils pas de doute à propos de la performance des élèves que les inspecteurs communaux insèrent dans les classes de 2eme et 3ème année ?
- Les enseignants des écoles primaires où les élèves sont insérés, ne considèrent-ils pas l'insertion des écoliers TEP comme un élément qui

vient gonfler davantage les effectifs des classes et par conséquent surcharger leur métier, qui est par ailleurs difficile et éprouvant ?

Ce sont ces questions que nous essayerons de trouver les réponses dans notre travail.

IV.2. Variables

IV.2.1. La classe d'enseignement.

La classe d'enseignement est une variable très importante dans notre travail. En effet, les enseignants des classes de 2ème et 3ème années, ont l'occasion d'enseigner les élèves des écoles TEP supposés avoir des performances différentes. Dès lors, nous pensons que ces enseignants ne connaîtraient pas les mêmes difficultés liées à cette insertion. Ceux de 3 ème année connaissant plus de difficultés puisque enseignant dans un niveau plus élevé que ceux de 2 ème année.

IV.2.2. La qualification des enseignants.

Pour notre travail, nous avons pris comme enseignants qualifiés ceux qui possèdent un diplôme donnant accès à l'enseignement ou ayant un diplôme dans d'autres domaines, mais ayant subi une formation afin d'être qualifiés pour le métier d'enseignant.
Les enseignants non-qualifiés sont ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ou qui ont un diplôme d'enseignement général sans avoir jamais reçu une formation pédagogique.

Cette variable intéresse notre travail, car nous pensons que les enseignants qualifiés ayant reçu une formation pédagogique ont des attitudes de celles des non-qualifiés face à l'insertion des écoliers TEP à l'école primaire.

IV.2.3. L'ancienneté

Cette variable a été retenu pour notre travail de recherche dans la mesure où nous supposons qu'un enseignant ayant presté pendant 3 ans et plus dans les écoles où on a inséré les écoliers TEP, a déjà eu une expérience en matière d'enseignement de ce genre d'enfants. Ainsi, nous pensons qu'il n'aurait pas les mêmes attitudes que celui qui a moins de trois ans dans l'enseignement, à propos de l'insertion des élèves des écoles TEP dans le circuit scolaire normal.

IV.3. La population d'enquête

Pour notre travail, nous avons recueilli les informations auprès des enseignants des classes de 2eme et 3eme années des écoles primaires publiques dans les communes scolaires de GASORWE et MUYINGA. Le choix de cet univers d'enquête a tenu compte de la présence de beaucoup d'écoles TEP dans lesdites communes scolaires, puisqu'elles enregistrent chacune neuf écoles TEP.

IV.4. Choix de l'échantillon.

A propos de l'échantillonnage, aucun ouvrage ne nous montre de manière précise le nombre de sujets à prendre afin d'avoir un échantillon représentatif de la population. Mais à propos de l'échantillonnage, G. DE LANDSHERE nous apprend que :

> *« Echantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. »*[65]

Avant de préciser comment nous avons choisi notre échantillon, il convient de signaler que le choix des communes scolaires de GASORWE et MUYINGA n'a pas été fait au hasard. Le choix de ces dernières répond à la présence de beaucoup d'écoles TEP qui y se trouvent.

Après avoir choisi les deux communes scolaires, nous avons procédé à un échantillonnage par grappes, en tirant au hasard les directions scolaires.

Mais nous avons suivi les conseils de N. GUEGUEN qui souligne que :

> *« Il s'agit d'un tirage au sort des sous-groupes de la population présumés représentatifs de cette population et à l'intérieur desquels tous les individus qui les composent font l'objet d'un ou de plusieurs prélèvements de mesure. »*[66]

Ainsi, sur 23 directions de la commune scolaire de Muyinga, nous avons retenu 10 directions scolaires à savoir :Bwica, Cumba, Gahororo, Gatongati, Kavumu, Munagano, Musenga, Nkoyoyo, Rugari I et Rugari II. Et sur 12 directions de la commune scolaire de GASORWE, nous avons retenu 8 directions à savoir :

DE LANDSHEERE, G., Introduction à la recherche en éducation, 4ème éd. Revue et augmenté, paris, liege, 1976, p.337.

GUEGUEN N., Statistiques pour psychologues, cours et exercices, 2eme éd., Paris, Dunod, 2001, p.64.

Bwasare, Gasorwe I, Gasorwe III, Kigoganya, Kiremba I, Kiremba II, Kiremba III et Kizi.

Sur 99 enseignants de 2 ème et 3 ème année de MUYINGA et 47 enseignants de 2 ème et 3 ème année de GASORWE, soit un total de 146 enseignants, notre enquête a porté sur 58 enseignants dont 33 de la commune scolaire de MUYINGA et 25 de celle de GASORWE. Nous nous sommes limité au niveau des directions parce que nous avons trouvé que presque toutes les directions choisies n'avaient qu'une seule école sauf la direction de Kavumu et celle de Gatongati qui totalisaient deux écoles chacune, ainsi que celle de BWASARE qui compte 3 écoles.

T_4. Répartition des enseignants de 2ème et 3ème année selon les communes scolaires

Communes scolaires \ Classe d'enseignement	2ème	3ème	Total
GASORWE	25	22	47
MUYINGA	49	50	99
Total	74	72	146

Ces chiffres montent que la commune scolaire de Muyinga compte plus du double des enseignants de 2ème et 3ème années de la commune scolaire de GASORWE. Cela est dû au fait que la commune scolaire de Muyinga enregistre plus d'écoles primaires par rapport à celle de GASORWE.

Après avoir choisi les 18 directions, nous avons pensé travailler avec tous les enseignants de 2ème et 3ème années qui se chiffraient à 74, mais il y a des enseignants qui étaient nouvellement affectés, qui n'ont pas répondu à notre questionnaire, ainsi que d'autres qui n'étaient pas disponibles. D'où nous avons enquêté auprès de 58 enseignants.

T_5. Répartition des répondants selon la classe d'enseignement

Classe d'enseignement	Fréquence	%
2 ème année	30	51,7
3 ème année	28	48,3
Total	**58**	**100**

T_6. Répartition des répondants selon la qualification

Qualification	Fréquence	%
Qualifiés	53	91,4
Non qualifiés	5	8,6
Total	**58**	**100**

La majorité des enseignants ayant répondu à notre questionnaire était qualifiée. Ce qui représente un pourcentage élevé de 91,4%. Les enseignants non qualifiés ne représentent que 8,6%.

T_7. Répartition des répondants selon l'ancienneté.

Ancienneté	Fréquence	%
Moins de 3 ans	27	46,6
3 ans et plus	31	53,4
Total	**58**	**100**

Les enseignants ayant 3 ans et plus totalisent un pourcentage de 53,4%, tandis que ceux ayant moins de 3 ans d'enseignement représentent un pourcentage de 46,6%.

T_8. Répartition des répondants selon la classe d'enseignement et la qualification

Qualification \ Classe d'enseignement	2ème	3ème	Total
Qualifiés	25	28	53
Non qualifiés	5	0	5
Total	**30**	**28**	**58**

Tous les enseignants qui ne sont pas qualifiés pour le métier d'enseignement se trouvaient en 2ème année et la majorité d'entre eux se trouvaient dans la commune de GASORWE.

T_9. Répartition des répondants selon la classe d'enseignement et l'ancienneté.

Ancienneté \ Classe d'enseignement	2ème	3ème	Total
Moins de 3 ans	18	9	27
3 ans et plus	12	19	31
Total	**30**	**28**	**58**

Les enseignants ayant moins de 3 ans d'enseignement étaient nombreux en 2ème année tandis que ceux ayant 3 ans et plus étaient plus nombreux en 3ème année.

T_{10} Répartition des répondants selon la qualification et l'ancienneté

Qualification / Ancienneté	Qualifiés	Non qualifiés	Total
Moins de 3 ans	27	0	27
3 ans et plus	26	5	31
Total	**53**	**5**	**58**

Tous les enseignants non qualifiés qui ont répondu à notre questionnaire avaient 3 ans et plus dans l'enseignement, alors que les qualifiés se répartissent équitablement.

IV.5. Instrument de recherche : le questionnaire écrit

Dans le but de récolter les données, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire. Ainsi, nous avons essayé de profiter à ses avantages comme le montre P.EASTON et ses collaborateurs :

> *« Le questionnaire écrit permet de toucher un grand nombre de personnes avec un minimum de dépenses et d'effort. »*[67]

Le questionnaire garantit en outre l'anonymat. Le répondant n'est pas influencé par la présence de l'enquêteur et peut donc répondre plus librement que s'il était face à face avec l'enquêteur. En outre, P. EASTON et ses collaborateurs précisent les conditions de l'usage du questionnaire écrit :

> *« Un questionnaire écrit ne peut évidemment être utilisé qu'auprès de personnes bien « alphabétisées » qui ont en plus l'habitude de remplir de tels formulaires. »*[68]

Or, notre population d'enquête est composée d'enseignants qui savent lire et écrire. Sur ce, nous pensons que cet instrument est le mieux approprié pour recueillir les données de notre enquête.

Même si nous avons choisi le questionnaire écrit comme instrument de collecte des données, il faut reconnaître ses faiblesses.

---

[67] EASTON P. et al., L'éducation des adultes en Afrique noire, T2. Paris, éd. ACCT et Karthala,1984,p.44

[68] Ibidem.

Selon G. DE LANDSHEERE

> « *Le questionnaire couvre difficilement tous les aspects d'un problème : une analyse préliminaire exhaustive est rarement possible et le nombre de questions ne peut être trop élevé.* »[69]

Cela résulte du fait que le chercheur évite généralement de décourager le répondant suite au nombre élevé de questions. C'est pourquoi, selon J. NDAYISABA, 20 à 25 questions sont une bonne moyenne, cinq thèmes à raison de cinq questions par thème.[70]
L'autre élément à signaler c'est que pour essayer de mieux cerner les problèmes en jeu, nous avons, à côté des questions fermées, employé des questions semi-ouvertes qui permettent aux enquêtés de mieux expliciter leurs points de vue.

IV.6. Le pré-test

Pour réaliser notre pré-test, nous nous sommes adressés à 10 enseignants des directions scolaires de Kibongera, Mizuga et Murama. Nous avons ditribué le questionnaire à cinq enseignants des classes et cinq enseignants des classes. Les réponses données aux questions nous ont permis de revoir le questionnaire notamment en enlevant l'ambiguïté que présentait l'item n°15 qui était formulé de la façon suivante :
La performance de ces écoliers TEP serait-elle comparable à celle des élèves de 3ème année ou de 2ème année ? oui ☐ non ☐ justifiez-vous
.....
.....

T_{11}. Répartition de l'échantillon de la pré-enquête.

Classe / Direction	2ème année	3ème année
Kibongera	1	1
Mizuga	2	2
Murama	2	2
Total	**5**	**5**

[69] DE LANDSHEERE, G., op. cit., p.75
[70] NDAYISABA, J., Cours de methodologie de la recherche, A.A 2001-2002, Bujumbura, U.B, FPSE, p.40.

IV.7. L'enquête proprement dite.

Avant de distribuer notre questionnaire aux enseignants, nous avons d'abord consulté le directeur de chaque école intégrée dans notre échantillon pour lui expliquer le but de notre travail et lui demander la permission de distribuer le questionnaire aux enseignants concernés. Après avoir eu l'accord du Directeur, nous commencions à distribuer le questionnaire aux enseignants et nous leur expliquions d'abord le but de notre visite. Cela se faisait surtout au moment de la récréation. Signalons que tous les exemplaires du questionnaire distribués ont été récupérés dûment remplis.

IV.8. Procédure de dépouillement des données d'analyse et d'interprétation des résultats.

Nous avons dépouillé les résultats de notre enquête en regroupant les items en quatre thèmes à savoir :

1. La connaissance sur les TEP ;
2. Les performances des écoliers ayant suivi l'enseignement dans les écoles TEP ;
3. Les problèmes liés à l'insertion des écoliers TEP dans le circuit scolaire et les opinions des enseignants face à l'action du CNR ;
4. L'orientation des élèves de l'école TEP.

Le premier thème concerne les items 7, 8, 9, 10 et 11 ; le deuxième thème concerne les items 12, 13, 14, 15 et 16 ; le troisième thème concerne les items 17, 18, 19 et 20 tandis que le quatrième thème correspond aux items 21, 22 et 23.

Après avoir regroupé les réponses aux items, nous avons d'une part présenté les résultats de façon globale et, d'autre part, nous les avons présentés en tenant compte des trois variables à savoir : la classe d'enseignement, la qualification et l'ancienneté de l'enseignant.

Ainsi, nous avons présenté les résultats de notre recherche dans des tableaux en y indiquant les fréquences d'apparition de chaque catégorie de réponses.
S'agissant de l'interprétation, nous avons commenté les résultats de notre enquête en nous basant sur les appréciations des enseignants, notamment pour les questions ouvertes.

IV.9. Difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées étaient liées à l'accessibilité des informations nécessaires concernant l'enseignement dans des écoles TEP. Nous avons demandé mainte fois des rendez-vous au CNR Muyinga, mais le Coordinateur du TEP refusait de répondre à notre demande. Ce n'est que quand il fut remplacé que nous avons eu des données nécessaires pour notre travail. A cela s'ajoute le problème de moyens financiers qui a aussi influencé de façon significative l'avancement de notre travail.

Dans la partie suivante, nous allons analyser les données et interpréter les résultats de notre recherche.

2ème PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Introduction

Au cours de cette partie, nous présentons, analysons et interprétons les résultats de l'enquête. Après avoir fait l'enquête, nous avons dépouillé les données, ensuite nous les avons classées selon les variables, afin de faire une analyse quantitative d'abord, et une interprétation ensuite. Ici nous avons tenu compte des conseils que donne A. LEON :

> *« Le contenu à considérer doit être découpé en unités d'analyse qu'il s'agira ensuite de ranger dans un système de catégories spécialement élaborées en fonction des hypothèses suivant un code déterminé et en vue d'une exploitation statistique. »*[71]

Ainsi, nous avons regroupé les données en quatre grands thèmes considérés comme des chapitres.

CHAPITRE V. LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES TEP.

Introduction.

Le chapitre que nous allons aborder concerne les connaissances que les enseignants des écoles primaires publiques notamment ceux de 2 ème et 3 ème années possèdent sur l'enseignement dans les écoles TEP. Il comprend donc les items correspondant à la définition du TEP, aux cours que l'on dispense dans les écoles TEP, aux connaissances relatives à l'insertion des écoliers TEP dans le circuit scolaire national. Ce sont donc ces points qui constituent le contenu de ce chapitre.

V.1. La définition du TEP.

Item n°7. Quelle est la définition du TEP ?.....

.....

Pour cette question, un seul enseignant sur 58 a pu trouver la définition du TEP, soit 1,7% contre 98,3%.
De façon générale, les enseignants des écoles primaires des classes de 2 ème et 3ème années ne connaissent pas ce qu'est le TEP. Cela montre que ces enseignants ne sont pas informés à propos du programme d'enseignement d'urgence intensif qui est destiné aux enfants déscolarisés et non-solarisés.

[71] LEON, A., cité par NSENGIYUMVA, L., in Contribution de la CEPBU dans l'intégration socioprofessionnelle des jeunes déscolarisés. Mémoire inédit. Bujumbura, U.B. FPSE., 2002., p.68.

V.2. Informations sur le programme TEP

Item n°8. Savez-vous les cours que l'on dispense dans les écoles TEP ?
oui ☐ non ☐

T_{12}. Répartition globale des réponses sur l'information sur le programme TEP.

Réponses	Fréquences	%
Oui	3	5
Non	55	95
Total	**58**	**100**

En lisant le tableau, nous remarquons que la quasi-totalité (95%) des enseignants des classes de 2ème et 3ème années ne savent pas les cours que l'on dispense dans les écoles TEP. 5% seulement des enseignants connaissent les cous que l'on enseigne dans ces écoles.

T_{13}. Répartition des réponses sur l'information sur le programme TEP *selon la classe d'enseignement*

Variable / Réponse	2ème année	%	3ème année	%	Total
Oui	1	3	2	7	3
Non	29	97	26	93	55
Total	**30**	**100**	**28**	**100**	**58**

Ce tableau montre que 97% des enseignants de 2ème année et 93% de ceux de 3ème année ne savent pas les cours que l'on enseigne dans les écoles TEP. 3% d'enseignants de 2ème année ainsi que 7% d'enseignants de 3ème année connaissent les cours que l'on dispense dans les écoles TEP.

T_{14}. Répartition des réponses sur l'information sur le programme TEP *selon la qualification.*

Variable / Réponse	Q	%	N.Q	%	T
Oui	3	6	0	0	3
Non	50	94	5	100	55
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

Dans ce tableau, la répartition des réponses montre que 94% des enseignants qualifiés de même que 100% des enseignants non qualifiés ne

connaissent pas les cours que l'on enseigne dans les écoles TEP. Parmi les enseignants qualifiés, 6% savent les cours des écoles TEP.

T_{15}. *Répartition des réponses sur l'information sur le programme TEP selon l'ancienneté*

Réponse \ Ancienneté	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	T
Oui	2	7	1	3	3
Non	25	93	30	97	55
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Le tableau ci-dessus montre que 93% des enseignants nouveaux, de même que 97% des enseignants anciens ne connaissent pas les cours que l'on dispense dans les écoles TEP. Cependant, nous voyons que 7% des enseignants nouveaux et 3% des enseignants anciens connaissent ces cours.

V.3. L'insertion des élèves ayant suivi le programme TEP dans les écoles primaires publiques.

Item n°10. Tous les enfants des écoles TEP sont-ils insérés à l'E.P ?

Oui ☐ non ☐ ne sais pas ☐

T_{16}. Répartition globale des réponses sur l'insertion des élèves des écoles TEP

Réponse	Fréquence	%
Oui	20	34,5
Non	13	22,4
Ne sais pas	25	43,1
Total	**58**	**100**

En analysant les réponses des enquêtés à travers ce tableau, nous voyons que seulement 34,5% des enseignants savent que tous les élèves qui étudient dans les écoles TEP sont insérés dans les écoles primaires publiques.
22,4% des enseignants soutiennent le contraire, tandis que 43,1% des enseignants disent qu'ils n'en savent rien.

Si nous nous référons au tableau portant sur les réalisations du projet TEP à Muyinga de 2001 à 2005, nous trouvons que tous les élèves qui fréquentent les écoles TEP ne sont pas insérés dans les écoles primaires publiques dans la mesure où certains élèves abandonnent. Le tableau que nous avons présenté plus haut montre que l'effectif intégré est inférieur au nombre d'écoliers TEP.

T_{17}. Répartition des réponses sur l'insertion des élèves des écoles TEP selon la classe d'enseignement

Variable / Réponse	2ème année	%	3ème année	%	T
Oui	12	40	8	28.6	20
Non	6	20	7	25	13
Ne sais pas	12	40	13	46.4	25
Total	**30**	**100**	**28**	**100**	**58**

A partir de ce tableau, nous voyons que 40% des enseignants de 2ème année et 28,6% des enseignants de 3ème année savent que tous les élèves des écoles TEP sont insérés dans le circuit scolaire.

20% des enseignants de 2ème année ainsi que 25% de ceux de 3ème année soutiennent que tous les élèves des écoles TEP ne sont pas insérés dans le circuit scolaire. Enfin, 40% des enseignants de 2ème année et 46,4% de ceux de 3ème année soulignent qu'ils ne sont pas au courant de ladite insertion.

Cela montre que les enseignants des clases de 2 ème et 3 ème années ne sont pas informés à propos des enfants qui fréquentent les écoles TEP

T_{18}. Répartition des réponses sur l'insertion des élèves des écoles TEP selon la qualification

Variable / Réponse	Q	%	N.Q	%	Total
Oui	20	37,8	0	0	20
Non	10	18,8	3	60	13
Ne sais pas	23	43,4	2	40	25
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

Ce tableau montre qu'aucun enseignant non qualifié n'est au courant de l'insertion de tous les élèves TEP dans le circuit scolaire. Nous voyons que 10 enseignants qualifiés soit 18,8% et 3 enseignants N.Q. soit 60% soutiennent le point de vue contraire.
Enfin, 23 enseignants qualifiés soit 43,4% et 2 enseignants N.Q. (40%) ne savent pas si tous les élèves des écoles TEP sont insérés dans le circuit scolaire.

D'après le projet TEP, tous les enfants sont insérés à l'E.P publique après une année d'enseignement d'urgence intensif. Mais ce que l'on observe, ce sont des cas d'abandons de certains élèves des écoles TEP.

T_{19}. *Répartition des réponses sur l'insertion des élèves des écoles TEP selon l'ancienneté*

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	Total
Oui	10	37	10	32	20
Non	6	22,6	7	23	13
Ne sais pas	11	40,8	14	45	25
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Il ressort de ce tableau qu'une proportion de 40,8% des nouveaux enseignants et 45% des enseignants anciens ne savent pas si tous les élèves des écoles TEP sont insérés dans le circuit scolaire national. 37% des nouveaux enseignants et 32% des enseignants anciens affirment que tous les élèves ayant fréquenté l'école TEP sont insérés à l'école primaire publique. Enfin 22,2% des nouveaux enseignants et 23% des enseignants anciens soutiennent le point de vue contraire.

V.4. L'objectif de l'insertion des enfants des écoles TEP.

Item n°11 L'insertion des écoliers TEP serait-elle due au manque d'infrastructures du CNR ?

Oui ☐ non ☐ ne sais pas ☐

T_{20}. Répartition globale des réponses sur l'insertion suite au manque d'infrastructures du CNR

Réponse	Fréquence	%
Oui	8	13,8
Non	16	27,6
Ne sais pas	34	58,6
Total	**58**	**100**

Ces résultats présentés dans ce tableau montrent qu'un nombre considérable d'enseignants ne sait pas que les élèves ayant fréquenté l'école TEP sont insérés dans le circuit scolaire, non parce que le CNR manque des infrastructures, mais qu'il s'agit de la réalisation de l'objectif du projet TEP. Cela est représenté par 58,6%, donc plus de la moitié de nos enquêtés.

En outre, 13,8% des enseignants affirment que cette insertion des écoliers ayant suivi le programme TEP répond au manque d'infrastructures du CNR. En réalité cela montre qu'ils ne possèdent pas d'informations à propos de l'enseignement de ces élèves, ainsi que le pourquoi de leur insertion dans le circuit scolaire national.

T_{21}. Répartition des réponses sur l'insertion suite au manque d'infrastructures du CNR selon la classe d'enseignement

Variable / Réponse	2ème année	%	3ème année	%	T
Oui	4	13,3	4	14,3	8
Non	8	26,7	8	28,6	16
Ne sais pas	18	60	16	57,1	34
Total	**30**	**100**	**28**	**100**	**58**

Les résultats présentés dans ce tableau montrent que 60% des enseignants de 2ème année et 51,1% des enseignants de 3ème année ne savent pas pourquoi les enfants ayant suivi le programme TEP sont insérés dans le circuit scolaire. Cependant 19,3% des enseignants de 2ème année et 14,3% de 3ème année acceptent que cette insertion tient au manque d'infrastructures du CNR. En fait, le projet TEP est conçu dans l'optique de donner aux déscolarisés et non-scolarisés leur statut d'écoliers. 26,7% des enseignants de 2 ème année et 28,6 de ceux de 3 ème année répondent non à cette question. Cela montre qu'ils possèdent des informations à propos des causes qui amènent le CNR à insérer les enfants des écoles TEP dans le circuit scolaire national.

T_{22}. Répartition des réponses sur l'insertion suite au manque d'infrastructures du CNR selon la qualification

Variable / Réponse	Q	%	N.Q	%	T
Oui	7	13,2	1	20	8
Non	16	30,2	0	0	16
Ne sais pas	30	56,6	4	80	34
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

Ce tableau montre que 56,6% des enseignants qualifiés et 80% des enseignants non qualifiés ne savent pas pourquoi le CNR insère les élèves ayant suivi le programme TEP dans le circuit scolaire. 13,2% des enseignants qualifiés et 20% des enseignants non qualifiés répondent oui à cette question. Ce qui témoigne que ces enseignants ne savent pas ce qui est à la base de cette insertion des enfants des écoles TEP dans les écoles primaires publiques.
Il est évident que cette sous information risque de handicaper le processus d'enseignement-apprentissage.

Or, comme l'exprime J.B. GIMENO :

> « *Le système éducatif constitue une unité fonctionnelle dans laquelle tout influe sur tout ; les failles et les lacunes à un niveau quelconque ou les résultats positifs obtenus se répercutent nécessairement sur les autres niveaux.* »[1]

En fait, la connaissance de ce qui se passe dans les écoles TEP pourrait aider les enseignants des écoles primaires à mieux aider ces enfants que l'on insère dans les écoles primaires publiques.

T_{23}. Répartition des réponses sur l'insertion suite au manque d'infrastructures du CNR selon l'ancienneté.

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	Trois ans et plus	%	Total
Oui	4	14,8	4	12,9	8
Non	10	37	6	19,4	16
Ne sais pas	13	48,2	21	67,7	34
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

D'après ce tableau 48,2% des nouveaux enseignants et 67,7% des anciens enseignants ne savent pas pourquoi le CNR insère les enfants ayant suivi le programme TEP dans le circuit scolaire national.

En outre, 14,8% des enseignants de moins de 3 ans ainsi que 12,9% des enseignants ayant 3 ans et plus à œuvrer dans le métier de l'enseignement, répondent « oui » à cette question. Cette réponse témoigne que eux non plus ne savent pas pourquoi on insère les enfants des écoles TEP dans le circuit scolaire.

La non-connaissance des causes qui sont à la base de l'insertion des écoliers TEP dans le circuit scolaire résulte du fait que le CNR n'organise pas des rencontres avec les enseignants de l'école primaire pour leur expliquer les mobiles de cette insertion.

Enfin, dans ce même tableau, 37% des enseignants de moins de 3 ans et 19,4% des enseignants ayant passé 3 ans et plus dans l'enseignement, répondent à cette question en refusant que cette insertion ne dépend pas du manque d'infrastructures du CNR. D'où ils possèdent des informations à propos de cette insertion.

---

[1] GIMENO, J.B., L'echec scolaire dans l'enseignement primaire. Moyens de le combattre, Paris, UNESCO, 1984, p.9.

Conclusion du chapitre

D'une manière générale, nous avons constaté que les enseignants des écoles primaires publiques des classes de 2ème et 3ème années ne possèdent pas de connaissances solides à propos des actions du TEP du CNR.

A l'item n°8, nous avons trouvé qu'un seul enseignant sur 58, a pu définir le TEP, soit 1,7%. De même, à l'item n°9 nous avons 3 enseignants seulement qui ont pu trouver les cours que l'on dispense dans les écoles TEP, soit 5%. Les enseignants ignorent ce qui se passe dans les écoles TEP. Généralement, aucune occasion n'est offerte aux enseignants pour acquérir des informations sur l'enseignement dans ces écoles. Cependant, les directeurs des écoles primaires trouvent des occasions pour aller visiter les écoles TEP.

Les résultats donc obtenus à ce thème montrent que les enseignants ne sont pas informés à propos de l'enseignement non formel, intensif et accéléré, destiné aux déscolarisés et non-scolarisés. Ils sont sous-informés, voire non-informés sur le projet TEP.

CHAPITRE VI. LES PERFORMANCES DES ECOLIERS AYANT SUIVI L'ENSEIGNEMENT T.E.P.

Introduction

Le présent chapitre traite de la performance des élèves qui ont suivi l'enseignement intensif destiné aux déscolarisés et non scolarisés par les écoles T.E.P. Etant donné que ces enfants sont insérés dans les écoles primaires publiques après avoir suivi ce programme d'urgence, il s'est avéré nécessaire de connaître comment les enseignants jugent la performance des élèves insérés dans les écoles primaires publiques.

Ce chapitre comprend donc des sous-chapitres qui se réfèrent à la connaissance des élèves en matière de lecture et d'écriture, aux causes liées aux lacunes en lecture-écriture, aux inquiétudes des enseignants à propos de la formation de ces enfants dans les écoles TEP. Ils concernent en outre la comparaison des performances des écoliers TEP avec celles des élèves de 2eme et 3eme années des écoles primaires publiques.

VI.1. La maîtrise de la lecture et de l'écriture des élèves des écoles TEP.

Item n°12. Tous les écoliers venus du TEP savent-ils lire et écrire ?

oui ☐ non ☐

T_{24}. Répartition globale des réponses sur les capacités en lecture-écriture des écoliers TEP

Réponse	Fréquence	%
Oui	13	22,4
Non	45	77,6
Total	**58**	**100**

En lisant ce tableau, nous constatons que 22,4% des enseignants disent que tous les écoliers venus du TEP savent lire et écrire. Cependant 77,6% de nos enquêtés disent le contraire.

T_{25}. Répartition des réponses sur les capacités en lecture-écriture des écoliers TEP selon la classe d'enseignement

Classe d'enseignement / Réponse	2ème année	%	3ème année	%	T
Oui	9	30	4	14,3	13
Non	21	70	24	85,7	45
Total	**30**	**100**	**28**	**100**	**58**

Il ressort de ce tableau que 30% des enseignants de 2ème année et 14,3% de ceux de 3ème année affirment que tous les enfants venus des écoles TEP savent lire et écrire. Une proportion de 70% des enseignants de 2ème année et 85,7% des enseignants de 3ème année disent que les enfants ayant suivi le programme TEP ne savent pas tous lire et écrire malgré qu'ils soient insérés dans le circuit scolaire national.
Peut-on alors dire que les réponses données par les enseignants des classes de 2ème et 3ème années présentent des différences significatives.

T_{26}. Répartition des réponses sur les capacités en lecture-écriture des écoliers TEP selon la qualification

Variable / Réponse	Q.	%	N.Q.	%	Total
Oui	12	22,6	1	20	13
Non	41	77,4	4	80	45
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

Ce tableau montre que 77,4% des enseignants qualifiés et 80% des non qualifiés soit 77,4% et 80% soutiennent que les enfants insérés dans les écoles primaires publiques ne savent pas tous lire et écrire. 22,6% des enseignants qualifiés et 20% des enseignants non qualifiés affirment que tous les enfants ayant suivi le programme TEP savent lire et écrire.

T_{27}. Répartition des réponses sur les capacités en lecture-écriture des écoliers TEP selon l'ancienneté.

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	Total
Oui	8	29,6	5	16,1	13
Non	19	70,4	26	83,9	45
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Le présent tableau montre que 70,4% des enseignants nouveaux et 83,9% des enseignants anciens soutiennent que les enfants ayant fréquenté l'école TEP

savent tous lire et écrire. Seulement une proportion de 29,6% des enseignants de moins de 3 ans dans l'enseignement et 16,1% des enseignants ayant 3 ans et plus de service d'enseignement, affirment que les enfants qui sont insérés savent tous lire et écrire.

VI.2. Les problèmes d'apprentissage des écoliers TEP

Item n° 13. Si non cela serait-il lié à :

- L'âge ? ☐
- Le changement du milieu ? ☐
- La faiblesse intellectuelle ? ☐
- Le manque de prérequis ? ☐

Avant de présenter les résultats obtenus lors du dépouillement, il s'avère nécessaire de signaler à nos lecteurs que 45 enquêtés sur 58 ont pu répondre à cette question, soit 77,6%. Etant donné qu'il y a des enseignants qui ont donné plus d'une réponse, le nombre total des réponses obtenues est égal à 48.

T_{28}. Répartition globale des réponses sur les facteurs des problèmes d'apprentissage des écoliers TEP

Réponse	Fréquence	%
L'âge	2	4,2
Changement du milieu	1	2
Faiblesse intellectuelle	24	50
Manque de prérequis	21	43,8
Total	**48**	**100**

Dans ce tableau, nous voyons à travers les réponses que les enseignants évoquent la faiblesse intellectuelle et le manque de prérequis comme étant les facteurs qui sont à la base des problèmes d'apprentissage de la lecture-écriture pour les écoliers TEP.

La faiblesse intellectuelle est soulignée à 50% et le manque de prérequis pour 43,8%. Enfin, le changement du milieu et l'âge ne sont successivement évoqués pour 2% et 4,2%.

Il est évident que le manque de prérequis pour ces élèves peut notamment tenir compte du niveau de formation des enseignants.
Voici ce que dit le S.E.E.T à ce sujet :

> *« ... Les enseignants manquent d'une formation adéquate et le niveau des élèves dans les compétences de base n'atteint pas toujours le seuil minimum. »* [73]

Et ceci a été aussi évoqué par Monseigneur L. BARABWIRIZA quand il souligne que :

> *« On donne ce que l'on a. »* [74]

Rappelons que les enseignants TEP, pour être acceptés doivent avoir terminé avec succès la 10ème année du cycle inférieur ; ce qui n'est pas satisfaisant comme niveau.

T_{29}. Répartition des réponses sur les facteurs des problèmes d'apprentissage des écoliers TEP selon la classe d'enseignement

Variable	2ème année	%	3ème année	%	Total
Réponse					
L'âge	1	4.6	1	3.9	2
Changement du milieu	0	0	1	3.9	1
Faiblesse intellectuelle	11	50	13	50	24
Manque de prérequis	10	45.4	11	42.3	21
Total	**22**	**100**	**26**	**100**	**48**

Nous lisons dans ce tableau que les enseignants des classes de 2ème et 3ème années évoquent la faiblesse intellectuelle et le manque de prérequis comme étant les facteurs à la base des problèmes d'apprentissage en lecture-écriture chez les écoliers TEP.

Ainsi, 50% des enseignants de 2ème année et 50% des enseignants de 3ème année disent qu'il s'agit de la faiblesse intellectuelle qui handicape la non maîtrise de l'écriture et de la lecture, tandis que 45,1% de ceux de 2ème année et 42,3% de 3ème année parlent du manque de prérequis.

---

[73] S.E.E.T. op.cit., p.5
[74] BARABWIRIZA, L. Cours de pédagogie générale, 1ère candidature, U.B. EPSL, A.A 2000-2001

$T_{30.}$ Répartition des réponses sur les facteurs des problèmes d'apprentissage des écoliers TEP selon la qualification

Réponse \ Variable	Q	%	N.Q.	%	Total
L'âge	2	4.6	0	0	2
Changement du milieu	1	2.7	0	0	1
Faiblesse intellectuelle	23	52.3	1	25	24
Manque de prérequis	18	40.9	3	75	21
Total	**44**	**100**	**4**	**100**	**48**

Le tableau montre que les enseignants qualifiés et non qualifiés évoquent la faiblesse intellectuelle dans des proportions de 52,3% et 25%. Aussi parlent-ils de manque de prérequis pour expliquer le fait de ne pas savoir lire et écrire par tous les enfants ayant fréquenté les écoles TEP dans des proportions de 40,9% et 75%.

$T_{31.}$ Répartition des réponses sur les facteurs des problèmes d'apprentissage des écoliers TEP selon l'ancienneté

Réponse \ Variable	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	Total
L'âge	2	9,5	0	0	2
Changement du milieu	0	0	1	5,7	1
Faiblesse intellectuelle	14	66,7	10	37	24
Manque de prérequis	5	23,8	16	59,3	21
Total	**21**	**100**	**27**	**100**	**58**

Il ressort de ce tableau que les enseignants de moins de 3 ans d'ancienneté parlent de la faiblesse intellectuelle (66,7%) conte 37% des enseignants de 3 ans et plus. Le manque de prérequis représente 23,8% parmi les réponses données par les enseignants de mois de 3 ans et 59,3% pour les enseignants expérimentés dans le métier.

VI.3. Le doute des enseignants à propos de l'enseignement dans les écoles TEP.

Item n° 14. Avez-vous des inquiétudes sur la formation de ces enfants dans Les écoles TEP ? Oui ☐ non ☐ justifiez-vous

.....

.....

T_{32}. Répartition globale des réponses sur le doute des enseignants quant à l'enseignement dans les écoles TEP

Réponse	Fréquence	%
Oui	41	70,7
Non	17	29,3
Total	**58**	**100**

Les chiffres présentés dans ce tableau montrent que la grande majorité des enseignants a des inquiétudes à propos de la formation des enfants dans les écoles TEP. Ainsi 70.7% des enseignants disent qu'ils ont des inquiétudes à propos de la formation des écoliers dans les écoles TEP. Pourquoi donc ces inquiétudes ? Un des enseignants dit ce qui suit :

> *«Sur leurs bulletins, on trouve de bons résultats mais en classe ils sont parmi les faibles de la classe. En gros, ils ont un niveau bas par rapport aux autres.»* [75]

T_{33}. Répartition des réponses sur le doute des enseignants quant à l'enseignement dans les écoles TEP selon la classe d'enseignement

Variable	2ème année	%	3ème année	%	Total
Réponse					
Oui	18	60	23	82,1	41
Non	12	40	5	17,9	17
Total	**30**	**100**	**28**	**100**	**58**

Les chiffres du tableau montrent que les enseignants de 3ème année ont plus d'inquiétudes que ceux de la 2ème année sur l'enseignement dispensé dans les écoles TEP.

[75] Propos d'un enquête de la classe de 3ème année

Inversement, 40% des enseignants de 2ème année et 17,9% des enseignants de 3ème année n'ont pas d'inquiétudes à propos de cette formation que l'on dispense dans les écoles TEP.

Voici comment les enseignants manifestent ces inquiétudes :

> « *Les enfants qui viennent des écoles TEP sont faibles.* »[76]

D'autres abondent dans le même sens en disant :

> « *La formation dans les écoles TEP est trop accélérée, on enseigne le programme de deux ans en une année.* »[77]

T_{34}. Répartition des réponses sur le doute des enseignants quant à l'enseignement dans les écoles TEP selon la qualification

Variable / Réponse	Q.	%	N.Q	%	Total
Oui	37	69.8	4	80	41
Non	16	30.2	1	20	17
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

Nous voyons à travers le tableau que 69,8% des enseignants qualifiés et 80% des enseignants non qualifiés ont des inquiétudes face à la formation que les enfants reçoivent dans les écoles TEP. De surcroît, nous voyons que 30,2% des enseignants qualifiés et 20% des enseignants non qualifiés n'ont pas d'inquiétudes à propos de cette formation.

T_{35}. Répartition des réponses sur le doute des enseignants quant à l'enseignement dans les écoles TEP selon l'ancienneté

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	Total
Oui	16	59.3	25	80.7	41
Non	11	40.7	6	19.3	17
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Les enseignants ayant moins de 3 ans dans l'enseignement ainsi que ceux ayant 3 ans et plus, ont des inquiétudes à propos de la formation donnée dans les écoles TEP. Ces inquiétudes sont mis en évidence par 59,3% des nouveaux enseignants et 80,7% des enseignants anciens. Ces inquiétudes sont plus prononcées chez les enseignants anciens.

---

[76] Propos des enquêtes des classes de 2ème et 3ème années.
[77] Idem

Nous trouvons également que 40,7% des enseignants nouveaux ainsi que 19,3% des enseignants anciens, n'ont pas des inquiétudes à propos de la formation des enfants dans les écoles TEP.

VI.4. Comparaison de la performance des élèves des écoles TEP à celle des élèves des écoles primaires publiques.

Item n°15. La performance de ces écoliers TEP serait-elle comparable à celle des élèves de 3ème année ? ☐ de 2ème année ? ☐
Justifiez-vous.....
.....

T_{30}. Répartition globale des réponses sur le niveau des écoliers TEP

Réponse	Fréquence	%
2ème année	54	93,1
3ème année	4	6,9
Total	**58**	**100**

Ce tableau montre que 93,1% de nos répondants disent que la performance de ces écoliers venus des écoles TEP est comparable à celle des élèves de 2ème année. 6,9% des répondants disent que la performance de ces écoliers venus du TEP est comparable à celle des écoliers de 3ème année. Il est évident que cela est généralement à la base des échecs quand on sait que :

> « *Est en échec l'élève dont les performances sont inférieures à celles qu'exige le niveau officiel de sa classe ou de son cours ou les normes de l'examen qu'il prépare...* »[78]

Ceci montre que dans ce cas, l'élève n'avance pas de classe, ce qui engendre les redoublements ou les abandons. Voici les propos de cet enseignant :

> « *La performance de ces écoliers n'est pas comparable à celle des élèves de 3ème année parce que la majorité ne sait pas écrire du kirundi, pour le calcul, c'est vrai.* »[79]

---

[78] WANZINI, G., Op.cit., p.86
[79] Propos d'un enquête de la classe de 3ème année

T_{37}. Répartition des réponses sur le niveau des écoliers TEP selon la classe d'enseignement

Variable	2ème année	%	3ème année	%	Total
Réponse					
2ème année	28	93,3	26	92,9	54
3ème année	2	6,7	2	7,1	4
Total	**30**	**100**	**28**	**100**	**58**

Les résultats de ce tableau montrent un pourcentage de 93,3% des enseignants des classes de 2ème année et 92,9% des enseignants des classes de 3ème année qui affirment que la performance des enfants ayant fréquenté les écoles TEP est comparable à celle des écoliers de 2ème année.

Nous avons signalé dans l'introduction que les enfants qui suivent le programme TEP reçoivent un enseignement d'urgence, qui s'étend sur une année, et ensuite ils sont insérés en 2ème année ou en 3ème année, selon les points obtenus à l'examen provincial. Le problème alors soulevé par les enseignants est que ces écoliers n'ont pas un bagage suffisant pour affronter la classe de 3ème année. Les difficultés majeures résident dans la lecture et l'écriture du kirundi et du français. Cependant affirment les enseignants que lorsque ces enfants du TEP sont insérés en 2ème année, ils s'adaptent facilement à l'enseignement dispensé à ce niveau.
Sont quasi-inexistants les enseignants qui trouvent que ces enfants ont un niveau de 3ème année.

T_{38}. Répartition des réponses sur le niveau des écoliers TEP selon la qualification

Variable	Q	%	N.Q	%	Total
Réponse					
2ème année	49	92,5	5	100	54
3ème année	4	7,5	0	0	4
Total	**30**	**100**	**28**	**100**	**58**

Il ressort de ce tableau que tous les non-qualifiés (100%) ainsi que 92,5% des enseignants qualifiés affirment que la performance des enfants ayant suivi le programme TEP est comparable à celle des élèves de 2ème année. 7,5% des enseignants qualifiés sont les seuls à dire que la performance de ces enfants du TEP est comparable à celle des écoliers des classes de 3ème année primaire.

T_{39}. Répartition des réponses sur le niveau des écoliers TEP selon l'ancienneté.

Réponse \ Variable	Moins de 3 ans	%	Trois ans et plus	%	Total
2ème année	25	92,6	29	93,6	54
3ème année	2	7,4	2	6,4	4
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Les enseignants nouveaux et anciens, représentés respectivement par 92,6% et 93,6%, disent que la performance des enfants venus des écoles TEP est comparable à celle des écoliers des classes de 2ème année. Seulement 7,4% des enseignants nouveaux et 6,4% des enseignants anciens disent que les enfants ayant suivi le programme TEP ont une performance comparable à celle des enfants de 3ème année des écoles primaires publiques.

Parlant de la performance des élèves des écoles TEP, un des enseignants dit ceci :

> « *Il faut qu'ils recommencent la calligraphie. Ils ont beaucoup de problèmes en kirundi et en français (lecture et écriture)* »[50]

L'n autre l'appuie dans ces termes :

> « *Ils n'ont pas de bagage suffisant pour aborder la 3ème année.* »[51]

VI.5. Appréciations des enseignants à propos du succès des écoliers TEP au secondaire

Item n° 16. D'après vous, ces écoliers TEP termineront-ils leurs études secondaires ? oui ☐ non ☐ ne sais pas ☐

T_{40}. Répartition globale des réponses sur le succès des écoliers TEP au secondaire

Réponse	Fréquence	%
Oui	10	17,2
Non	11	19
Ne sais pas	37	63,8
Total	58	100

[50] Propos d'un enquête de la classe de 2ème année.
[51] Propos d'un enquêté de la classe de 2ème année.

Nous lisons dans ce tableau que 17,2% des enseignants affirment que les enfants ayant suivi le programme TEP termineront leurs études secondaires. Inversement, 19% des enseignants répondent non à cette question.
Cependant, nous remarquons qu'une proportion importante des enseignants (63,8%) ne sait pas si les écoliers TEP termineront leurs études secondaires.

T_{41}. Répartition des réponses sur le succès des écoliers TEP au secondaire selon la classe d'enseignement

Variable	2ème année	%	3ème année	%	Total
Réponse					
Oui	7	23,3	3	10,8	10
Non	6	20	5	17,8	11
Ne sais pas	17	56,7	20	71,4	37
Total	**30**	**100**	**28**	**100**	**58**

Les résultats de ce tableau nous permet de remarquer que 23,3% des enseignants de 2ème année et 10,8% de ceux de 3ème année répondent oui à cette question c'est-à-dire qu'ils affirment que les écoliers TEP termineront leurs études secondaires. D'autres enseignants des classes de 2ème et 3ème années représentés respectivement par 20% et 17,8% soutiennent le point de vue contraire.

Nous observons aussi que 56,7% des enseignants des classes de 2ème année et 71,4% des enseignants des classes de 3ème année ne savent pas si les écoliers TEP termineront leurs études secondaires.

T_{42}. Répartition des réponses sur le succès des écoliers TEP au secondaire selon la qualification.

Variable	Q.	%	N.Q.	%	Total
Réponse					
Oui	8	15	2	40	10
Non	11	20,8	0	0	11
Ne sais pas	34	64,2	3	60	37
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

Le tableau ci-dessus dégage des résultats où une proportion importante des enseignants qualifiés et non, respectivement 64,2% et 60%, ne savent pas que les écoliers TEP termineront leurs études secondaires.

Nous voyons aussi que parmi les enseignants qualifiés, 15% d'entre eux, ainsi que 40% des enseignants non qualifiés ont affirmé que ces écoliers termineront leurs études secondaires. Aussi, remarquons-nous que 20,8% des

seuls enseignants qualifiés disent que les enfants TEP ne termineront pas leurs études secondaires. Cela tiendrait compte de la manière dont ils les perçoivent en classe ou quelques informations qu'ils possèdent à propos de ces enfants notamment des inquiétudes à propos de leur formation.

T_{43}. Répartition des réponses sur le succès des écoliers TEP au secondaire selon l'ancienneté.

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	Total
Oui	5	18,5	5	16,1	10
Non	6	22,5	5	16,1	11
Ne sais pas	16	59,3	21	67,8	37
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Ces résultats montrent une prédominance des enseignants nouveaux et anciens, représentés respectivement par 59,3% et 67,8% qui disent qu'ils ne savent si les enfants insérés dans le circuit scolaire termineront leurs études secondaires. Cependant, 18,5% des enseignants nouveaux ainsi que 16,1% de ceux qui sont anciens disent que ces écoliers insérés dans le circuit scolaire termineront leurs études secondaires.

En analysant les résultats, nous trouvons aussi que 22,5% des enseignants nouveaux et 16,1% des enseignants anciens soutiennent que ces élèves ne termineront pas leurs études secondaires.

Conclusion du chapitre.

Le chapitre que nous venons d'aborder concernait la performance des écoliers insérés dans le circuit scolaire après avoir subi l'enseignement d'urgence intensif et accéléré durant une année. Le lecteur aura constaté que les enseignants se sont prononcés à ce sujet et ont montré leur l'inquiétude face à ce type de formation.

Selon le projet TEP, tous les écoliers sont insérés après une année de formation dans les écoles TEP. Or, à l'item n°12, nous avons trouvé que 77,6% des enseignants disent que les enfants qui sont insérés ne savent pas tous lire et écrire. Ceci montre qu'il y a des enfants qui sont insérés à l'Ecole Primaire alors qu'ils n'ont pas un niveau suffisant pour affronter l'enseignement réservé aux enfants des classes de 2ème et 3 ^{ème} années. Dans l'optique de mieux aider les élèves qui ont des problèmes de lecture et d'écriture, les directions passent alors outre les objectifs du projet et insèrent ces enfants en 1ère année.

Les difficultés remarquées par les enseignants en matière de performance sont justifiées par la faiblesse intellectuelle (50%) et par le manque de prérequis (43,8%).

En fait, 70,7% des enseignants ont des inquiétudes à propos de la formation dans les écoles TEP. Cela est accentué par une remarque très importante où 93,1% des enseignants comparent le niveau de ces élèves à celui des enfants des classes qui sont en 2ème année, c'est-à-dire un niveau très bas.

D'une manière générale, les réponses données par les enseignants montrent que l'organisation pédagogique dans les écoles TEP mérite d'être revue afin que les enfants qui sont insérés soient capables d'affronter l'enseignement primaire public.

CHAPITRE VII. LES PROBLEMES LIES A L'INSERTION DES ECOLIERS TEP DANS LE CIRCUIT SCOLAIRE ET L'OPINION DES ENSEIGNANTS FACE A L'ACTION DU CNR.

Introduction

Le chapitre que nous allons aborder concerne les problèmes liés à l'insertion des écoliers du TEP et les opinions des enseignants face à l'action du CNR. Nous savons d'ores et déjà que les classes du 1er degré, voire même du second degré sont surchargées. En outre, non seulement il y a un problème du surnombre, mais aussi l'encadrement de ces élèves en matière pédagogique pose des difficultés chez certains enseignants à cause du manque de prérequis.

Les sous-chapitres qui composent ce chapitre abordent les problèmes liés à l'insertion des écoliers du TEP dans le circuit scolaire, les causes de ces problèmes, la satisfaction des enseignants à propos de l'action du CNR, ainsi que la compréhension qu'ont les enseignants à propos de l'action du CNR.

VII.1. Les problèmes liés à l'insertion des élèves des écoles TEP

Item n°17. Avez-vous des problèmes liés à cette insertion des lauréats du TEP ? Oui ☐ non ☐

T_{44}. Répartition globale de réponses sur les problèmes d'insertion des lauréats du TEP

Réponse	Fréquence	%
Oui	43	74,1
Non	15	25,9
Total	58	100

Nous voyons dans ce tableau que 43 sur 38 enseignants soit 74% ont des problèmes liés à l'insertion des enfants ayant fréquenté les écoles TEP. Les chiffres de ce tableau montrent en outre que 25,9% d'entre eux n'ont pas de problèmes liés à cette insertion.

T_{45}. Répartition des réponses sur les problèmes d'insertion des lauréats du TEP selon la classe d'enseignement

Variable	2ème année	%	3ème année	%	Total
Réponse					
Oui	20	66,7	23	82,1	43
Non	10	33,3	5	17,9	15
Total	**30**	**100**	**28**	**100**	**58**

A travers ces résultats, nous remarquons que les enseignants des classes de 2ème et 3ème années ont des problèmes liés à cette insertion dans des proportions respectivement de 66,7% et 82,1%.
Cependant 33,3% des enseignants des classes de 2ème année et 17,9% des classes de 3ème année n'ont pas de problèmes liés à cette insertion.

Dans certaines écoles primaires où nous avons mené notre enquête, nous avons trouvé qu'il y a des écoles qui connaissent moins d'insertion scolaire, surtout dans les écoles situées loin des écoles TEP. Cela donc justifie pourquoi il y a quelques enseignants des classes de 2ème et 3ème années qui n'ont pas de problèmes causés par cette insertion des enfants ayant suivi l'école TEP.

T_{46}. Répartition des réponses sur les problèmes d'insertion des lauréats du TEP selon la qualification.

Variable	Q.	%	N.Q.	%	Total
Réponse					
Oui	40	75,5	3	60	43
Non	13	24,5	2	40	15
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

Selon la qualification, 75,5% des enseignants qualifiés et 60% de ceux non-qualifiés, ont des problèmes causés par cette insertion des écoliers venus du TEP.
Cependant, 24,5% des enseignants qualifiés et 40% de non qualifiés n'ont pas de problèmes causés par cette insertion.

T_{47}. Répartition des réponses sur les problèmes d'insertion des lauréats du TEP selon l'ancienneté.

Variable	Moins de 3ans	%	3 ans et plus	%	Total
Réponse					
Oui	20	74,1	23	74,2	43
Non	7	25,9	8	25,8	15
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Il ressort dans ce tableau que 74,1% des enseignants ayant moins de 3 ans dans l'enseignement et 74,2% de ceux ayant 3 ans et plus dans l'enseignement éprouvent des problèmes suite à cette insertion des écoliers venus du TEP. La proportion des enseignants qui n'ont pas de problèmes est représentée par 25,9% des enseignants nouveaux et 25,8% des enseignants anciens.

Les données de ce tableau donnent des pourcentages rapprochés d'une part pour les enseignants anciens et nouveaux ayant des problèmes face à cette insertion, et d'autre part pour les enseignants qui n'ont pas de problèmes.

VII.2. Les facteurs des problèmes liés à l'insertion scolaire.

Item n°18 . Si oui ces problèmes seraient-ils dus :
- au manque de places pour les élèves ?
- à la discipline ?
- au manque de prérequis ?

T_{48}. Répartition globale des réponses sur les facteurs des problèmes d'insertion

Réponse	Fréquence	%
Le manque de place pour les élèves	20	40,8
La discipline	8	16,3
Le manque de prérequis	21	42,9
Total	**49**	**100**

Pour cet item, nous devons d'abord signaler à nos lecteurs que 43 enseignants ont répondu à cette question. De plus, certains enseignants ont donné plus d'une réponse.

Dans ce tableau, le manque de places pour les élèves et le manque de prérequis comptent respectivement pour 40,8% et 42,9%. Le problème lié à la discipline ne représente que 16,3%.
En fait, les classes de 2ème et 3ème années comptent beaucoup d'élèves. Dans les écoles proches de celles du CNR, on remarque qu'on y insère un nombre élevé d'écoliers. Il se pose alors un problème de places et cela a des conséquences sur les apprentissages des élèves. A cela s'ajoute le problème de manque de prérequis pour certains élèves que l'on insère dans le circuit.

Le problème lié à la discipline se remarque aussi dans certaines écoles où sont insérés ces enfants qui ont suivi le programme TEP. Il s'agit d'enfants

plutôt âgés qui ont reçu une éducation informelle et qui présentent des difficultés pour s'adapter à la discipline scolaire.

T_{49}. Répartition des réponses sur les facteurs des problèmes d'insertion selon la classe d'enseignement

Variable / Réponse	2ème année	%	3ème année	%	Total
Le manque de places pour les élèves	12	52,2	8	30,8	20
La discipline	3	13	5	19,2	8
Le manque de prérequis	8	34,8	13	50	21
Total	**23**	**100**	**26**	**100**	**49**

Le problème de manque de places pour les élèves est plus prononcé en 2ème année qu'en 3ème année. Ce problème est souligné par 52,2% des enseignants de 2ème année et 30,8% de ceux de 3ème année. Ici, les enseignants des classes de 2ème année mettent en avant le surnombre des élèves qui se trouvent dans leurs classes par rapport aux enseignants de 3ème année.

Inversement, les enseignants de 3ème année accusent plus le maque de prérequis que ceux de 2 ème année (50% contre 34,8%).

Si nous revenons à l'item n°15, nous avons vu que 93,1% des enseignants ont dit que la performance des élèves ayant suivi l'enseignement d'urgence est comparable à celle des élèves de 2ème année primaire. Ici donc les enseignants des classes de 3ème année évoquent plus ce problème comparativement à ceux de 2ème année. Et certains enseignants s'expriment en disant que ces élèves n'ont pas beaucoup de difficultés en lecture et en écriture lorsqu'ils sont insérés en 2ème année.

T_{50}. Répartition des réponses sur les facteurs des problèmes d'insertion selon la qualification

Variable / Réponse	Q.	%	N.Q.	%	Total
Manque de places pour les élèves	18	39,1	2	66,7	20
La discipline	8	17,4	0	0	8
Manque de prérequis	20	43,5	1	33,3	21
Total	**46**	**100**	**3**	**100**	**49**

Dans ce tableau, les enseignants qualifiés et non-qualifiés parlent de manque de places pour les élèves respectivement à 39,1% et 66,7%. La

discipline ne représente que 17,4% tandis que le manque de prérequis atteint 43,5 % chez les qualifiés et 33,3 % chez les non-qualifiés.

T_{51}. Répartition des réponses sur les facteurs des problèmes d'insertion selon l'ancienneté

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	Total
Manque de places pour les élèves	12	48	8	33,3	20
La discipline	5	20	3	12,5	8
Manque de prérequis	8	32	13	64,2	21
Total	**25**	**100**	**24**	**100**	**49**

Le manque de places pour les élèves est souligné par 48 % des enseignants nouveaux et 33,3 % des enseignants anciens. Ici les enseignants nouveaux évoquent ce problème plus que ceux anciens. Mais la situation s'inverse pour le manque de prérequis où 32% des réponses concernent ce problème chez les enseignants nouveaux contre 54,2% chez les enseignants anciens. On peut donc dire que les enseignants anciens se préoccupent énormément des élèves en matière d'apprentissage sans attacher une grande importance à la manière dont les élèves s'assoient en classe.

VII.3. La satisfaction des enseignants face à l'action du CNR.

Item 19. Etes-vous satisfait de l'action entreprise par le CNR ?

Satisfait ☐ Insatisfait ☐ pas du tout

T_{52}. Répartition globale de réponse sur la satisfaction face à l'action du CNR

Réponse	Fréquence	%
Satisfait	44	75,9
Insatisfait	10	17,2
Pas du tout	4	6,9
Total	**58**	**100**

Il apparaît clairement que beaucoup d'enseignants sont satisfaits par l'action entreprise par le CNR. La satisfaction est représentée par 75,9%. L'insatisfaction est exprimée à 17,2%. Quatre enseignants seulement soit 6,9% ne sont pas du tout satisfaits.

D'emblée, la satisfaction des enseignants, face à cette action du CNR, paraît paradoxale vu les réponses qu'ils ont données aux questions précédentes. Mais, comme les items n° 20, 22 et 23 vont le montrer, ils sont satisfaits par l'action entreprise par le CNR mais ne veulent pas que le CNR insère ces élèves des écoles TEP dans le circuit scolaire national.

T_{53}. Répartition de réponse sur la satisfaction face à l'action du CNR selon la classe d'enseignement

Variable / Réponse	2ème année	%	3ème année	%	Total
Satisfait	24	80	20	71,4	44
Insatisfait	5	16,7	5	17,9	10
Pas du tout	1	3,3	3	10,7	4
Total	**25**	**100**	**24**	**100**	**49**

Le tableau ci-dessus présente les résultats où 80 % des enseignants des classes de 2ème année et 71,4% de ceux des classes de 3ème année sont satisfaits de l'action du CNR qui forme et insère les élèves dans les écoles primaires publiques. Dans ce tableau, nous voyons que 5 enseignants des classes de 2ème année soit 16, 7 % et 5 enseignants de celles de 3ème année soit 17,9 % ne sont pas satisfaits de cette action du CNR.
A travers ces résultats, en outre, 3 enseignants des classes de 3è année soit 10,7% et 1 enseignant de 2ème année soit 3,3% ne sont pas du tout satisfaits face à cette action du CNR.

T_{54}. Répartition de réponse sur la satisfaction face à l'action du CNR selon la qualification

Variable / Réponse	Q	%	N.Q	%	Total
Satisfait	39	73,6	5	100	44
Insatisfait	10	18,9	0	0	10
Pas du tout	4	7,5	0	0	4
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

Tous les enseignants non qualifiés (100%) et 39 enseignants qualifiés soit 73,6% sont satisfaits de l'action entreprise par le CNR. Cependant 10 enseignants parmi les qualifiés sont insatisfaits soit 18,9% tandis que 4 ne sont pas satisfaits du tout, soit 7,5%.

T_{55}. Répartition de réponse sur la satisfaction face à l'action du CNR selon l'ancienneté

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3ans et plus	%	Total
Satisfait	21	77,8	23	74,2	44
Insatisfait	5	18,5	5	16,1	10
Pas du tout	1	3,7	3	9,7	4
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Les enseignants nouveaux et anciens sont satisfaits de l'action initiée par le CNR respectivement à 77,8% et 74,2%. L'insatisfaction est manifestée chez 5 enseignants nouveaux soit 18,5%, ainsi que 5 enseignants anciens soit 16,1%. Les enseignants qui ne sont pas satisfaits du tout sont représentés par 3,7% pour les nouveaux et 9,7% pour les anciens.

En effet, majorité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire témoigne une satisfaction face à cette action combien louable dans l'enseignement des enfants. Mais il y a des enseignants qui apprécient mal les élèves qui sont insérés dans le circuit et cela les pousse de dire qu'ils sont insatisfaits ou pas du tout satisfaits face à cette insertion.

VII.4. La compréhension des enseignants face à l'action du CNR.

Item 20 : Quelle compréhension réservez-vous à l'attitude adoptée par le CNR d'enseigner les déscolarisés et non scolarisés ?

Bonne ☐ mauvaise ☐

Justifiez-vous.

.....

.....

T_{56}. Répartition globale de réponse sur la compréhension des enseignants face à l'action du CNR

Réponse	Fréquence	%
Bonne	47	81
Mauvaise	41	19
Total	**58**	**100**

Ce tableau montre que 81% des enseignants ont une bonne compréhension face à l'action du CNR. 19% d'entre eux ont une mauvaise compréhension face à cette action.

Ceci met en évidence la perception de ce projet par les enseignants. D'une part, il y a ceux qui trouvent que ce projet comporte des avantages pour ces enfants déscolarisés et non scolarisés sans oublier leurs parents, tandis que d'autres montrent que ce projet a augmenté les problèmes pédagogiques qu'ils avaient auparavant.
Voici les propos de ces enseignants :

> « *Les enfants retrouvent leur statut.* »[82]

Il est évident que ce type de formation permet à la limite aux enfants en difficultés de s'en sortir comme le dit E. NSENGIYUMVA :

> *« Il est clair que pour retirer ces jeunes déscolarisés de la misère dans laquelle ils peuvent se trouver, l'organisation spéciale serait l'un des moyens utiles, notamment la formation non formelle ou bien la recherche d'autres nouveaux systèmes de formation. »*[83]

Ici donc, ces auteurs veulent montrer l'utilité de concevoir un enseignement pour ces enfants.

T_{57}. Répartition de réponse sur la compréhension des enseignants face à l'action du CNR selon la classe d'enseignement.

Variable	2ème année	%	3ème année	%	Total
Réponse					
Bonne	26	86,7	21	75	47
Mauvaise	4	13,3	7	25	11
Total	**20**	**100**	**28**	**100**	**58**

Les enseignants des classes de 2ème année manifestent une bonne compréhension de l'action du CNR à 86,7%, ceux de 3ème année à 75 %. Cela montre qu'ils ont une bonne compréhension à propos de l'enseignement de ces enfants déscolarisés et non scolarisés de façon globale.

T_{58}. Répartition des réponses sur la compréhension des enseignants face à l'action du CNR selon la qualification.

Variable	Q.	%	N.Q.	%	Total
Réponse					
Bonne	42	79,2	5	100	47
Mauvaise	11	20,8	0	0	11
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

[82] Propos des enquêtes des classes de 2ème et 3ème années.
[83] NSENGIYUMVA E., op.cit., p.56.

Tous les enseignants non qualifiés ont une bonne compréhension face à l'action entreprise par le CNR. Les enseignants qualifiés pour leur part représentent 79,2 %.

T59. Répartition des réponses sur la compréhension des enseignants face à l'action du CNR selon l'ancienneté.

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	Total
Bonne	23	85,2	24	77,4	47
Mauvaise	4	14,8	7	22,6	11
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Dans ce tableau, nous constatons que les enseignants ayant moins de 3 ans dans l'enseignement soit 85,2% ainsi que ceux ayant 3 ans et plus, soit 77,4% ont une bonne compréhension à propos de l'action du CNR d'enseigner ces enfants et de les verser dans le circuit scolaire après une année. Cependant 14,8% des enseignants nouveaux et 22,6% des enseignants anciens montrent une mauvaise compréhension de cette action du CNR.

La bonne compréhension résulte du fait que les enseignants trouvent dans cette action du CNR une manière de redonner à ces enfants leurs statuts d'écolier et qu'ils peuvent par conséquent apprendre à lire et à écrire, et être insérés après dans le circuit scolaire.
Néanmoins, il y a des enseignants qui trouvent que le CNR ne devrait pas les inserer à l'E.P. publique, mais s'occuper d'eux jusqu'à la fin de l'enseignement primaire. D'où la mauvaise compréhension des actions du CNR.
Voici ce que propose ces enseignants :

«Il faut qu'il y ait création d'un cycle complet »[54]

Conclusion du chapitre

Le chapitre que nous venons de traiter se réfère aux problèmes liés à l'insertion des élèves venus des écoles TEP dans le circuit scolaire. A propos de cette insertion, 43enseignants sur 58 soit 74,1% disent qu'ils ont des problèmes liés à cette insertion.

Les difficultés qui résultent de cette insertion tiennent à la présence d'un grand nombre d'élèves au 1er et au 2ème degrés. Parmi ces problèmes, nous pouvons mentionner le manque de places pour les élèves où 40,8% des

[54] Propos des enquêtes des classes de 2ème et 3ème années.

enseignants affirment avoir ce problème ; le manque de prérequis qui est soulevé par 42,9% des enseignants.

Même si cette insertion des élèves dans le circuit scolaire pose certains problèmes, 75,9% des enseignants disent qu'ils sont satisfaits de l'action entreprise par le CNR d'insérer ces enfants dans le circuit scolaire national. Cette satisfaction est exprimée par la quasi-totalité des enseignants où 81% ont une bonne compréhension face à l'attitude adoptée par le CNR de redonner à ces enfants leur statut d'écoliers. Cependant, 19% des enseignants des écoles primaires ne comprennent pas cette attitude de les insérer dans les écoles primaires publiques. L'explication qu'ils donnent est que le CNR, au lieu de les inserer dans ces écoles primaires publiques en ne tenant pas compte de la situation réelle des classes, devrait se charger de l'éducation formelle de ces enfants dès la 2eme année jusqu'en 6eme année.

De façon générale, nous voyons que l'insertion des élèves ayant suivi l'enseignement non formel et accéléré qui est destiné aux déscolarisés et non-scolarisés, pose des problèmes dans les classes où les élèves sont insérés.

CHAPITRE VIII. L'ORIENTATION DES ELEVES AYANT SUIVI L'ENSEIGNEMENT D'URGENCE

Introduction

Le présent chapitre traite de l'orientation des enfants ayant suivi cet enseignement d'urgence non formel dans les écoles TEP. Il va servir à comprendre les attitudes des enseignants face à l'insertion de ces élèves dans le circuit scolaire.

En effet, nous avons vu au chapitre précédent que la quasi-totalité des enseignants (81%) ont une bonne compréhension face à l'insertion des enfants dans le circuit scolaire. Ici donc, ce chapitre veut mettre en évidence ce que les enseignants souhaitent à propos des élèves qui sont soumis à cet enseignement conçu par le CNR en collaboration avec l'UNESCO.
Le présent chapitre comprend des sous-chapitres qui se réfèrent à la révision de la manière d'éduquer ces élèves, à l'orientation de ces enfants, ainsi que le type d'enseignement préféré par les enseignants pour ces déscolarisés et non scolarisés.

VIII.1. Changement de la manière d'éduquer les enfants des écoles TEP.

Item n°21. D'après vous faudrait-il que le CNR change sa manière d'éduquer ces enfants ?

Oui ☐ non ☐ justifiez-vous

.....

.....

Avant d'analyser les données et d'interpréter les résultats pour cette question, nous voudrions d'abord signaler à nos lecteurs que 3 enseignants n'ont pas répondu à cette question. La raison serait peut-être le manque d'intérêt pour cette question.

T_{60}. Répartition globale des réponses sur le changement de la façon d'éduquer les enfants des écoles TEP.

Réponse	Fréquence	%
Oui	37	67,3
Non	18	32,7
Total	**55**	**100**

Parmi les 55 enseignants qui ont répondu à cette question, 37 enseignants soit 67,3% souhaitent que le CNR change sa manière d'éduquer ces élèves. En fait, compte tenu du programme qui combine la matière du 1er degré et du temps imparti à ce dernier, les élèves deviennent surchargés. Voici les propos d'un des enseignants :

> « *On surcharge beaucoup les écoliers. Il faut mieux changer leur calendrier scolaire.* »[85]

Non seulement les élèves sont surchargés, mais aussi il y a certains enseignants des écoles TEP qui ne remplissent pas convenablement leur mission. Ainsi, d'après certains enseignants :

> « *Les enseignants ne sont pas qualifiés en la matière, ils ne visent que l'argent seulement.* »[86]

Cette affirmation tient compte de la façon dont les maîtres jugent l'aptitude d'apprendre pour ces élèves, dans les classes où ils sont insérés.

T_{61}. Répartition des réponses sur le changement de la façon d'éduquer les enfants des écoles TEP selon la classe d'enseignement.

Variable / Réponse	2ème année	%	3ème année	%	Total
Oui	15	55,6	22	78,6	37
Non	12	44,4	6	21,4	18
Total	**27**	**100**	**28**	**100**	**55**

Ce tableau nous laisse remarquer que 55,6% des enseignants des classes de 2ème année et 78,6% de ceux des classes de 3ème année, disent que le CNR devrait changer sa manière d'éduquer ces élèves. Une proportion d'enseignants des classes de 2ème et 3ème année représenté respectivement par 44% et 21,4% disent le contraire.

T_{62}. Répartition des réponses sur le changement de la façon d'éduquer les enfants des écoles TEP selon la qualification

Variable / Réponse	Q.	%	N.Q.	%	Total
Oui	35	67,3	2	66,7	37
Non	17	32,7	1	33,3	18
Total	**52**	**100**	**3**	**100**	**55**

[85] Propos d'un enquête de la classe de 2ème année.
[86] Idem

Ce tableau met en évidence les proportions en termes de pourcentages des enseignants qui souhaitent que le CNR change sa manière d'éduquer les enfants ou non, selon leurs qualifications. En effet, 67,3% des enseignants qualifiés et 66,7% des enseignants non qualifiés souhaitent le changement de la manière d'éduquer ces élèves contre 32,7% des enseignants qualifiés et 33,3% des enseignants non qualifiés.

T_{63}. Répartition des réponses sur le changement de la façon d'éduquer les enfants des écoles TEP selon l'ancienneté.

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	Total
Oui	19	73,1	18	62,1	37
Non	7	26,9	11	37,9	18
Total	**26**	**100**	**29**	**100**	**55**

Dans ce tableau, plus de la moitié des enseignants nouveaux soit 73,1% ainsi que 62,1 % des enseignants anciens soit 62,1% disent que le CNR pourrait changer la manière d'enseigner ces élèves. Mais il existe aussi des enseignants nouveaux et anciens totalisant respectivement 26,9% et 37,9% qui trouvent que le CNR ne devrait pas changer sa façon d'éduquer ses élèves.

Nous avons vu à l'item n°17 qu'il y a des enseignements 25,9% qui affirment n'avoir pas de problèmes causés par l'insertion. D'où ce n'est pas étonnant de voir qu'il y a des enseignants qui trouvent que le CNR ne devrait pas changer sa manière d'éduquer ces élèves.

Certains enseignants veulent que cette insertion faite par le CNR soit arrêtée et qu'il garde lui-même ses élèves. Voici ce que disent certains d'entre eux :

> *« Il faudrait que le CNR garde lui-même ses élèves »*[87]

Et un des enseignants propose que le CNR fasse un recrutement rigoureux en ces termes :

> *« Il faut que le CNR recrute un personnel capable d'assurer la bonne éducation (ayant été bien formé) »*[88]

[87] Propos des enquêtes des classes de 2ème et 3ème années.
[88] Propos d'un enquêté de la classe de 2ème année.

Ceci rejoint les propos de J. DELORS qui souligne la nécessité d'une bonne formation des enseignants :

> *« Il est unanimement reconnu qu'un corps enseignant bien formé et motivé est l'élément essentiel d'un enseignement de qualité dispensé dans des établissements scolaires ou dans tout autre cadre structuré »*[89]

VIII.2. L'enseignement des élèves ayant suivi le programme d'urgence selon les enseignants

Item n°22 Serait-il nécessaire d'orienter autrement les enfants ayant fréquenté l'école TEP ?

Oui ☐ non ☐

T_{64}. Répartition globale des réponses sur le changement d'orientation des écoliers TEP

Réponse	Fréquence	%
Oui	35	60,3
Non	23	39,7
Total	58	100

Les résultats présentés dans ce tableau nous amènent à observer que 60,3% des enseignants veulent que le CNR oriente autrement les élèves des écoles TEP, contre 23% des enseignants qui voient qu'il ne serait pas nécessaire de les orienter.

Nous avons signalé que les élèves qui fréquentent les écoles TEP sont âgés de 10 à 14 ans. Certains enseignants donc trouvent que le CNR pourrait changer l'orientation de ces élèves en les apprenant des métiers.

T_{65}. Répartition des réponses sur le changement d'orientation des écoliers TEP selon la classe d'enseignement

Variable / Réponse	2ème année	%	3ème année	%	Total
Oui	16	53,3	19	67,9	35
Non	14	46,7	9	32,1	23
Total	**20**	**100**	**28**	**100**	**58**

[89] DELORS, J., op. cit., p. 27.

Ce tableau montre que 69,9 % des enseignants des classes de 3eme année et 53,3% de ceux des classes de 2eme année trouvent qu'il serait bon d'orienter autrement ces élèves des écoles TEP. Il y a cependant 32,1% des enseignants de 3eme année et 46,7% de ceux de 2eme année soutiennent le point de vue contraire.

T_{66}. Répartition des réponses sur le changement d'orientation des écoliers TEP selon la qualification

Variable / Réponse	Q.	%	N.Q.	%	Total
Oui	32	60,4	3	60	35
Non	21	39,6	2	40	23
Total	**53**	**100**	**5**	**100**	**58**

Ce tableau laisse remarquer que les enseignants qualifiés comme les non-qualifiés (60,4% et 60 %) trouvent que le CNR devrait orienter autrement les enfants des écoles TEP.

T_{67}. Répartition des réponses sur le changement d'orientation des écoliers TEP selon l'ancienneté

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3 ans et plus	%	Total
Oui	16	59,3	19	61,3	35
Non	11	40,7	12	38,7	23
Total	**27**	**100**	**31**	**100**	**58**

Le tableau ci-dessus nous éclaire à propos des enseignants qui veulent le changement de l'orientation des élèves qui suivent l'enseignement d'urgence intensive. En effet, 59,3% des enseignants nouveaux et 61,3% de ceux anciens disent qu'il serait nécessaire de le faire. Ceux qui ne veulent pas ce changement sont représentés, selon l'ancienneté par 40% des enseignants nouveaux et 38,7% des enseignants anciens.

Item n°23. Si oui, quel enseignement préfériez-vous par ces enfants des écoles TEP ?

- Enseignement formel ☐
- Enseignement des métiers ☐

T_{68}. Répartition globale des réponses sur le type d'enseignement préféré pour les écoliers TEP.

Réponse	Fréquence	%
Enseignement formel	7	20
Enseignement des métiers	28	80
Total	35	100

En lisant les résultats de ce tableau, nous constatons que 20% des enseignants préfèrent un enseignement formel pour ces déscolarisés et non scolarisés tandis que 80% parmi les répondants à cette question disent qu'ils préfèrent pour ces enfants un enseignement des métiers.

T_{69}. Répartition des réponses sur le type d'enseignement préféré pour les écoliers TEP selon la classe d'enseignement.

Réponse \ Variable	2ème année	%	3ème année	%	Total
Enseignement formel	4	25	3	15.8	7
Enseignement des métiers	12	75	16	84.2	28
Total	**16**	**100**	**19**	**100**	**35**

Nous voyons à travers ce tableau que 75% des enseignants des classes de 2ème année et 84.22 % de ceux des classes de 3ème année préfèrent que ces élèves des écoles TEP suivent un enseignement des métiers. Inversement, 25% des enseignants des classes de 2ème année ainsi que 15,8 %de ceux des classes de 3ème année préfèrent pour ces enfants un enseignement formel. Ces enseignants, même s'ils trouvent que cet enseignement formel convient pour ces déscolarisés et non scolarisés, ils ne veulent pas que ces derniers soient insérés dans les écoles primaires publiques. Aussi, l'avons-nous souligné, certains enseignants disent que le CNR devrait prendre en charge ces élèves durant toute la scolarité primaire.

T_{70}. Répartition des réponses sur le type d'enseignement préféré pour les écoliers TEP selon la qualification.

Réponse \ Variable	Q.	%	N.Q.	%	Total
Enseignement formel	6	18,8	1	33,3	7
Enseignement des métiers	26	81,2	2	66,7	28
Total	**32**	**100**	**3**	**100**	**35**

Dans ce tableau, une proportion importante des enseignants qualifiés soit 81,2% préfèrent un enseignement des métiers pour les enfants ainsi que 66,7% des enseignants non qualifiés.

En outre, 18,8 % des enseignants qualifiés et 33,3% de ceux non qualifiés soutiennent que l'enseignement formel conviendrait pour ces enfants déscolarisés et non scolarisés.

T-7. Répartition des réponses sur le type d'enseignement préféré pour les écoliers TEP selon l'ancienneté

Variable / Réponse	Moins de 3 ans	%	3ans et plus	%	Total
Enseignement formel	4	25	3	15.8	7
Enseignement des métiers	12	75	16	84.2	28
Total	**16**	**100**	**19**	**100**	**35**

Dans ce tableau, les enseignants nouveaux et ceux anciens représentés respectivement par 75% et 84,2 % préfèrent un enseignement des métiers pour les enfants des écoles TEP. Ici ces enseignants trouvent que cet enseignement leur permettrait de gagner leur vie étant donné qu'il y a parmi eux des élèves qui sont âgés. Ces résultats montrent aussi que 25% des enseignants nouveaux et 15.8% des enseignants anciens préfèrent plutôt un enseignement formel pour ces déscolarisés et non scolarisés.

Conclusion du chapitre.

Le chapitre que nous venons de traiter concernait l'orientation que les enseignants des écoles primaires publiques préfèrent pour les déscolarisés et non scolarisés. Nous avons remarqué que 60,3% des enseignants trouvent que le CNR devrait changer la manière d'éduquer ces enfants, alors que 23% d'entre eux trouvent que cette éducation devrait être maintenue. En outre, nous avons vu que parmi les enseignants qui veulent que le CNR change sa manière d'éduquer ces enfants, il en existe ceux qui préfèrent un enseignement formel, mais que ce dernier ne se donne pas dans les écoles primaires publiques. D'autres enseignants trouvent que l'enseignement des métiers conviendrait pour ces enfants déscolarisés et non scolarisés.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Le travail que nous venons d'achever consistait à cerner les attitudes des enseignants des communes scolaires de Muyinga et Gasorwe face à l'insertion scolaire des enfants ayant suivi un enseignement non formel intensif et accéléré dans les écoles créées par le CNR. Nous avons procédé à une recherche qui nous a conduit à interroger les enseignants des classes de 2ème et de 3ème années afin de cerner leurs opinions à propos de cette formation.

Nous avons alors divisé notre travail en deux parties. Dans la première partie intitulée support théorique et considérations méthodologiques, nous avons défini les mots-clés pour amener nos lecteurs à comprendre aisément notre travail. Nous avons traité aussi un chapitre sur la non scolarisation et la déscolarisation au Burundi, afin de montrer les différents facteurs et les conséquences de ce phénomène.
Aussi, avons-nous montré comment le CNR a conçu un enseignement intensif et accéléré pour les victimes de la guerre et d'autres crises. De surcroît, nous avons vu comment cette insertion pose des problèmes, d'où le chapitre intitulé problématique et méthodologie de la recherche. Enfin, un chapitre a été consacré aux méthodes de travail utilisé pour récolter les données.

Dans la 2ème partie, il a été question du dépouillement des données, de leur analyse et de l'interprétation des résultats. Etant donné que les chiffres ne peuvent pas tout dire, nous les avons alors dépassés en faisant une interprétation personnelle.

De ce travail, nous aurions appris que notre recherche nous a amené à cerner les problèmes liés à l'insertion des écoliers TEP à l'E.P., et c'est pourquoi nous interpellons tout autre chercheur intéressé par ce domaine de continuer à s'y investir afin de nous compléter puisque le terrain est vaste.

Avant de clôturer notre travail, nous avons jugé bon de formuler quelques suggestions au CNR :

1. Réformer le programme des écoles TEP en augmentant d'une année la durée de formation ;
2. Recruter un personnel qualifié et compétent ;
3. Assurer un suivi rigoureux des enseignants des écoles TEP ;
4. informer les enseignants des écoles primaires publiques à propos du curriculum TEP ;
5. Accepter que les enfants ayant des difficultés en matière d'apprentissage de redoubler la classe ;
6. construire des écoles et suivre ces élèves durant l'enseignement élémentaire de mieux évaluer leur évolution.

BIBLIOGRAPHIE

I. Dictionnaires

1. DORON, R. et PAROT, F., Dictionnaire de psychologie, 1ère éd. Paris, PUF, 1991.
2. G.D.E.L., Tome 13, Paris, Librairie Larousse, 1985.
3. LAFON, R., Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, 1973.
4. LEGENDRE, R., Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Montréal, Librairie Larousse, 1988.

II. Ouvrages

1. ALBOU, P., Les questionnaires psychologiques, Paris, PUF, 1968.
2. BLAT-GIMENO, J., L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de le combattre, Paris, UNESCO, 1984.
3. BOUDON, R. et LAZARSFELD, P., Le vocabulaire des sciences sociales, Paris, la Haye, 1966.
4. COOMBS, P.H., La crise mondiale de l'éducation, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989.
5. DE LANDSHEERE., Introduction à la recherche en éducation, 4ème éd., revue et augmentée, Paris, Liège, 1976.
6. DELORS, J., Education pour le XXIème siècle : Questions et perspectives, UNESCO, 1998.
7. DUIJKER, H.C.J. et al., Les attitudes, symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française, Paris, PUF, 1961.
8. DURKHEIM, E., Education et sociologie, 5eme éd., Paris, PUF, 1985.
9. EASTON, P. et al., L'éducation des adultes en Afrique noire, T2, Paris, éd. ACCT et Kharthala, 1984.
10. GILETTE, A., Les jeunes et l'alphabétisation, Paris, UNESCO/CECI, New York, 1973.
11. GUEGUEN, N., Statistiques pour psychologues. Cours et exercices, 2eme éd.,Paris, Dunod , 2001
12. HUSEN, T., Influence du milieu social sur la réussite scolaire, Paris, OCDE, 1975.
13. MIALARET, G., Introduction à la pédagogie, Paris, PUF, 1977.
14. MOSCOVICI, S., La psychanalyse, son image et son public, Paris, PUF, 1976.
15. MOSCOVICI, S., Introduction à la psychologie sociale I, Paris, Librairie Larousse, 1972.

16. NDAYISABA, J. et DE GRANDMONT, N., Les enfants différents, Montréal, les éditions logiques, 1999.
17. S.F.E.T., Occasions perdues : Quand l'école faillit à sa mission, Paris, UNESCO, 1998.
18. TSANG, M., Analyse du coût de l'insertion des populations marginalisées, Paris, UNESCO, I.I.P.E. 1994.
19. UNESCO, Annuaire international de l'Education, Paris, UNESCO, 1984.
20. VELIS, J.P., Fleurs de poussière. Enfants de la rue en Afrique, Paris, éd. UNESCO, 1990

III. Revues et autres documents

1. REPUBLIQUE DU BURUNDI, Analyse globale du système éducatif, Bujumbura, 1997.
2. CNR, Un programme d'enseignement d'urgence, intensif et accéléré destiné aux déscolarisés victimes de la guerre, CNR, Muyinga, 2001.
3. CNR, Session d'initiation du TEP aux inspecteurs cantonaux de la province de Muyinga, CNR, Muyinga, 2001.
4. FURTER, P., L'articulation de l'éducation scolaire et de la formation extrascolaire, Paris, UNESCO, 1984.
5. JACKSON, T., L'égalité d'accès à l'éducation, un impératif pour la paix au Burundi, International Alert, Juin, 2000.
6. M.P.D.R., Etude nationale sur les conditions de vie des populations au Burundi, enquête prioritaire. Rapport définitif, Bujumbura, Mars 2001.

IV. Cours et mémoires

1. NAMAHORO, M.C., Les problèmes liés à l'insertion des enfants rapatriés de la Tanzanie dans le circuit scolaire national, Mémoire inédit, Bujumbura, U.B. FPSE 1996.
2. NDAYISABA, J., Cours de Méthodologie de la recherche, Bujumbura, U.B. FPSE, A/A 2001-2002
3. NDIMURUKUNDO, N., Note de Cours d'éducation des adultes et la formation permanente, Bujumbura, U.B., 2003-2004.
4. NDIMURUKUNDO, N., Formation et éducation des jeunes et des adultes, Bujumbura, U.B, Presses Universitaires, 1994, Syllabus.
5. NIYUBAHWE, N., Etude des conséquences psychopédagogiques de la pratique de la double vacation, Bujumbura, U.B.,FPSE 1990.

6. NSENGIYUMVA, E., Contribution de la CEPBU dans l'intégration socioprofessionnelle des jeunes déscolarisés , Mémoire inédit, Bujumbura, U.B, FPSE, 2002
7. NTIRANYIBAGIRA, F., Problématique du travail des enfants au Burundi, Mémoire inédit,Bujumbura, U.B., 2000
8. RURIHOSE, F., Système éducatif burundais, crise, tâtonnement et incohérence, Bujuura, OAG, 2001.
9. RWAGATARE, E., la déscolarisation et ses implications socio-Professionnelles des jeunes adolescents en milieu rural, Mémoire inédit, Bujumbura, U.B, FPSE, 1996
10. SIBOMANA, P., Cours de sociologie de l'éducation, Bujumbura, U.B, FPSE, A/A 2003-2004

ANNEXES

T_1 : Horaire TEP du 1er trimestre

Horaire	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7h30-8h15	Calcul	Kirundi	Calcul	Kirundi	Calcul
8h15-9h00	Kirundi	Calcul	Kirundi	Calcul	Kirundi
9h00-9h45	ECM	Ecol	S et H	Nu	S et H
9h45-10h0		RECREATION			
10h00-10h45	Calcul	Kirundi	Calcul	Kirundi	Calcul
10h45-11h15	Kirundi	Calcul	ECM	EPS	Kirundi

T_2. Horaire TEP du 2 et 3è trimestre

Heure	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7h30-8h15	Calcul	Kirundi	Calcul	Kirundi	Calcul
8h15-9h00	Kirundi	Calcul	Kirundi	Calcul	Kirundi
9h00-9h45	ECM	Ecol	S et H	Nu	S et H
9h45-10h00	RECREATION				
10h00-10h45	Calcul	Kirundi	ECM	EPS	Kirundi
10h45-11h15	Kirundi	Calcul	ECM	EPS	Kirundi
		REPOS			
13h00-13h45	Français	Kirundi	Français	Kirundi	Français
13h45-14h30	Calcul	Français	Calcul	Français	Calcul
14h30-15h15	Kirundi	Calcul	Kirundi	Cal	Kirundi
15h15-15h39	RECREATION				
15h30-16h15	Français	Français	Français	Français	Français
16h15-16h45	ECM	EPS	S et H	Nu	Français

S et h : santé et Hygiène
ECM : Education civique et morale
Ecol : Ecologie
Nu : Nutrition.
Source : CNR. un programme d'enseignement d'urgence intensif et accéléré destiné aux déscolarisés victimes de la guerre. TEP Muyinga. 2001

T_3. Horaire du 1er trimestre en 1ère année

Heure	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7h45-8h15	Calcul	Kirundi	Kirundi	Kirundi	Rel
8h15-8h45	Kirundi	Calcul	EM	Calcul	EM
8h45-9h15	EM	Kiruhdi	Calcul	EL	Caluel
9h15-9h45	Calcul	EM	CPS	Calcul	Kirundi
9h45-10h	RECREATION				
10h00-10h30	Kirundi	Kirundi	Calcul	Kirundi	Kirundi
10h30-11h00	Calcul	Calcul	Kirundi	Calcul	Calcul
11h00-11h30	Kirundi	Kirundi	Expr.M	Kirundi	Expr. Pla :

T_4. Horaire du 2è et 3è trimestre en 1ère année

Heure	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7h45-8h15	Français	Français	Calcul	Français	Religion
8h15-8h45	E.M	Calcul	Français	Calcul	Kirundi
8h45-9h15	Calcul	EM	EM	EM	Calcul
9h15-9h45	Français	Français	Kirundi	Français	Français
9h45-10h	RECREATION				
10h00-10h30	Calcul	Kirundi	Calcul	Kirundi	Calcul
10h30-11h00	EM	EPS	Express	Calcul	Français
11h00-11h30	Kirundi	Kirundi	Français	Kirundi	Kirundi

T_5 : Horaire de la classe de 2è année

Heure	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7h45-8h15	Français	Français	Français	Calcul	Français
8h15-8h45	Calcul	Calcul	Calcul	Français	Reli
8h45-9h15	Kirundi	Kirundi	Kirundi	Kirundi	Calcul
9h15-9h45	Français	Français	Français	Français	Français
9h45-10h	RECREATION				
10h00-10h30	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul	Kirundi
10h30-11h00	EM	Français	Kirundi	EM	Calcul
11h00-11h30	Express	EM	Français	Français	EPS

Express. M : Expression Musicale Rel. Religion
E.M : Etude du milieu
Express pla. : Expression plastique.
Source : DPE Muyinga.

Bulletin des écoles TEP du Burundi

Ecole.....Année scolaire.....
Nom et prénom.....Age.....

Disciplines				1er Trimestre			2eme Trimestre			3eme Trimestre			Total annuel	
	E.J.	Ex	Tot	E.J	Ex.	Tot.	E.J	Ex.	Tot.	E.J	Tot	Max	P.O	%
Ki	30	30	60									180		
Cal	30	30	60									180		
Fra	45	45	89									270		
E.M	25	25	50									150		
E.Phys	10	10	20									60		
Total	140	140	280									840		
%														

Signature titulaire
Signature parents

Bulletin des écoles primaires du Burundi

Ecole _____ Année Scolaire _____

Nom de l'élève _____ Age _____

Disciplines	Maxima			1è trimestre			2è trimestre			3è trimestre			Total Annuel		
	T.J.	Ex	Tot	T.J	Ex	Tot.	T.J	Ex	Tot.	T.J	Tot	Max	P.O	%	
Français	40	40	80												
Calcul	35	35	70												
Kirundi	20	20	40												
Education physique	10	10	20												
Expression Musicale	5	5	10												
I.R.A	10	-	10												
I.P.I.I	10	-	10												
Total	160	140	300												
%															
Place															
Religion	5	5	10												

Signature du directeur

Signature des parents

1er trimestre la rentrée est fixée au | 2è trimestre La rentrée est fixée au | 3è trimestre La rentrée est fixé au | *Admis dans la classe supérieure / Pas admis dans la classe supérieure

Toute rature ou surcharge rend ce bulletin nul.

Au VERSO

OBSERVATIONS

1er trimestre

2è trimestre

3e trimestre

Conduite	1er trimestre	2è trimestre	3è trimestre	Total annuel
Maximum : 100				

UNIVERSITE DU BURUNDI
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Consigne,

Cher (e) Enseignant (e),

Le présent questionnaire que nous vous adressons et auquel nous vous prions de répondre avec soin a été élaboré en vue de la réalisation d'un travail de mémoire.

En donnant des réponses aux différentes questions, vous aurez contribué à la compréhension de l'insertion des écoliers TEP dans le circuit scolaire.

Nous vous prions alors de vous exprimer sincèrement et individuellement tout en vous garantissant l'anonymat dans le traitement des informations que vous allez nous livrer. De surcroît, aucune réponse n'est mauvaise. La bonne réponse est celle que vous allez donner. Nous vous remercions donc infiniment.

RIYAZIMANA Melchiade

Etudiant mémorant

13. Si non cela serait-il lié à ;

- L'âge ☐
- Le changement du milieu ☐
- La faiblesse intellectuelle ☐
- Le manque de prérequis ☐

14. Avez-vous des inquiétudes sur la formation de ces enfants dans les écoles TEP. ?

Oui ☐ non ☐ justifiez-vous

.....

15. La performance de ces écoliers TEP serait-elle comparable à celle des élèves de 3ème année ? ☐ de 2ème année ? ☐ Justifiez-vous

.....

16. D'après vous, ces écoliers TEP termineront-ils leurs études secondaires ?

Oui ☐ non ☐ ne sais pas ☐

17. Avez-vous des problèmes liés à cette insertion des élèves des écoles TEP ?

Oui ☐ non ☐

18. Si oui, ces problèmes seraient-ils dus ;

- au manque de places pour les élèves ? ☐
- à la discipline ? ☐
- au manque de prérequis ? ☐

19. Etes-vous satisfait de l'action entreprise par le CNR ?

- Satisfait ☐
- Insatisfait ☐
- Pas du tout ☐

20. Quelle compréhension réservez-vous à l'attitude adoptée par le CNR d'enseigner les déscolarisés et non scolarisés ?

bonne ☐ mauvaise ☐ Justifiez-vous

.....

21. D'après vous, faudrait-il que le CNR change sa manière d'éduquer ces enfants.

oui ☐ non ☐ justifiez-vous

.....

22. Serait-il nécessaire d'orienter autrement les enfants ayant fréquenté l'école TEP ? Oui ☐ non ☐

23. Si oui, quel enseignement préfériez-vous pour ces enfants des écoles TEP ?

- Enseignement formel ☐
- Enseignement des métiers ☐

QUESTIONNAIRE

I. IDENTIFICATION

1.Commune scolaire.....
Direction .....
Ecole.....

2.Classe enseignée.....

3. Diplôme D_4 ☐ D_6 ☐ D_7 ☐

4. Ecrivez le nom du diplôme, du certificat ou la dernière année d'études
.....
5. Avez-vous fait une formation qualifiante ? Oui ☐ non ☐

6. Nombre d'années d'enseignement :
-moins de 3 ans ☐
-3 ans et plus ☐

II.QUESTIONS PROPREMENT DITES

7. Quelle est la définition du TEP ?.....
.....

8. Savez-vous les cours que l'on dispense dans les écoles TEP ?
Oui ☐ non ☐

9. Si oui, mettez une croix devant les cours des écoles TEP

1. Français ☐ 2.Calcul ☐ 3.Etude du milieu ☐ 4.Kirundi ☐

5. Education physique ☐ 6.Expression musicale ☐

7. Expression plastique ☐ 8.T.P.A. ☐

10. Tous les enfants des écoles TEP sont-ils insérés à l'E.P. ? oui ☐ non ☐
ne sais pas ☐

11. L'insertion des écoliers TEP serait-elle due au manque d'infrastructures du CNR ? oui ☐ non ☐ ne sais pas ☐

12. Tous les écoliers venus du TEP savent-ils lire et écrire ? oui ☐ non ☐