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

Les effets de la croissance démographique sur le système scolaire au Burundi, Enquête menée auprès des enseignants de la commune Gisozi

Gashirahamwe, Cassien; Sous la direction du : Professeur Ntawurishira Lazare

1999-02
UB, FPSE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2323

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

UNIVERSITE DU BURUNDI
FACTULTE DE PSYCHOLOGE ET SCIENCES DE L'EDUCATION

LES EFFETS DE LA CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE SUR LE SYSTEME SCOLAIRE AU BURUNDI.

ENQUETE MENEE AUPRES DES ENSEIGNANTS DE LA COMMUNE GISOZI

Par GASHIRAHAMWE Cassien

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

SOUS LA DIRECTION DU :

- *Professeur NTAWURISHIRA Lazare*

Bujumbura, Février 1999

D E D I C A C E.

A mes chers parents,

A mes chers frères et soeurs,

A mes chers oncles, tantes, cousins et cousines,

A mes neveux et nièces,

A vous mes sincères amis,

Pour tout ce que vous aurez fait pour mon bonheur et mon bien,

Je dédie ce mémoire.

D E D I C A C E.

A mes chers parents,

A mes chers frères et soeurs,

A mes chers oncles, tantes, cousins et cousines,

A mes neveux et nièces,

A vous mes sincères amis,

Pour tout ce que vous aurez fait pour mon bonheur et mon bien,

Je dédie ce mémoire.

REMERCIEMENTS.

Le présent travail est le fruit des efforts conjugués de plus d'une personne dont les apports, nous ont été tellement bénéfiques qu'il s'impose de leur en être présentement reconnaissant.

Nous tenons à remercier tout particulièrement le professeur Lazare NTAWURISHIRA qui a généreusement accepté de diriger notre travail malgré ses multiples obligations tant académiques qu'extra-professionnelles. Nous lui sommes reconnaissant pour ses conseils, ses directives et ses remarques combien judicieux et bénéfiques qu'il nous a prodigués sans jamais discontinuer.

Notre expression de profonde gratitude s'adresse à nos chers parents pour avoir accompli leur mission éducative dès le début de notre existence jusqu'à nos jours.

Notre profonde gratitude va également à nos frères et soeurs pour nous avoir réservé un soutien inoubliable pendant la période de toutes nos études.

Nous adressons notre cordiale reconnaissance aux directeurs des écoles primaires de GISOZI qui ont facilité l'accès à nos répondants et aux enseignants qui ont bien voulu fournir les informations nécessaires pour réaliser ce travail.

Nous nous en voudrions de ne pas exprimer notre dette de reconnaissance à toutes les familles et à tous les amis qui, de loin ou de près ont contribué matériellement et/ou moralement à la réussite du présent travail.

Que Antoine, Emmanuel et Jérôme, avec qui nous avons partagé bien des expériences trouvent en ce travail une satisfaction.

A tous et à chacun, nous disons **MERCI.**

GASHIRAHAMWE Cassien.

«L'investissement scolaire n'est pas le seul qui soit important, mais il est l'investissement le plus productif, celui que tout pays doit placer au premier rang. En effet, à l'affirmation : "La société est trop pauvre pour dépenser davantage en faveur de l'éducation", il faut opposer ce fait : La société est pauvre, parce qu'elle ne dépense pas plus pour l'éducation».

R. LEPINEY.

LISTE DES ABREVIATIONS.

A_2	:	Diplôme d'enseignement secondaire technique, cycle long
A_3	:	Diplôme d'enseignement secondaire technique, cycle court
B.E.R.	:	Bureau d'Education Rurale
D_4	:	Diplôme de 4 ans
D_6	:	Diplôme de 6 ans
D_7	:	Diplôme de 7 ans
E.A.P.	:	Ecole d'Apprentissage Pédagogique
E.M.	:	Etude du Milieu
E.M.P.P.	:	Ecole Ménagère Post-Primaire
F.L.S.H.	:	Faculté des Lettres et Sciences Humaines
F.P.S.E.	:	Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
I.I.P.E.	:	Institut International de Planification de l'Education
I.P.P.F.	:	International Planned Parenthood Federation
ISABU	:	Institut des Sciences Agronomiques du Burundi
M.E.N.	:	Ministère de l'Education Nationale
Mininter	:	Ministère de l'Intérieur
NI	:	Nombre des inscrits
O.C.D.E.	:	Organisation de Coopération et de Développement Economique
ONU	:	Organisation des Nations Unies
P.U.F.	:	Presses Universitaires de France
T.P.A.	:	Travaux Pratiques Agricoles
T.P.E.F.	:	Travaux Pratiques d'Economie Familiale
U.B.	:	Université du Burundi
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UPRONA	:	Union pour le Progrès National

SOMMAIRE.

Page

CHAP. 0 : INTRODUCTION 1

0.1. Motivation du choix du sujet 2
0.2. Délimitation du sujet 4

Ière PARTIE : CADRE THEORIQUE 5

CHAP. I : PRECISION DES CONCEPTS 7

I.1. Démographie 8

I.1.1. Démographie pure 8
I.1.2. Démographie large 9
I.1.3. Taux de natalité 9
I.1.4. Taux brut de fécondité 11
I.1.5. Taux de mortalité 12
I.1.6. Surpopulation 14
I.1.7. Dépopulation 15
I.1.8. Taux de croissance démographique 16

I.2. Système scolaire 16

I.2.1. Scolarisation 19

I.2.1.1° Taux de scolarisation 20
I.2.1.2° Taux d'admission 22
I.2.1.3° Taux d'admission de cohorte 24
I.2.1.4° Le rendement interne 25

CHAP. II : LA DEMOGRAPHIE ET LA SCOLARISATION AU BURUNDI 31

II.1. Quelques aspects de la démographie au Burundi 31

II.1.1. Evolution de la démographie au Burundi 32
II.1.2. La politique de la planification familiale ... 35
II.1.3. Importance de l'enfant au Burundi 37

II.2. La scolarisation au Burundi 39

II.2.1. Aperçu historique de la scolarisation
au Burundi 46
II.2.2. L'enseignement primaire 39
II.2.3. Rôle et importance de la scolarisation 42

IIème PARTIE : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES 56

CHAP. III : PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET VARIABLES 56

III.1. Problématique 56
III.2. Hypothèse de travail 59

III.2.1. Hypothèse générale 59
III.2.2. Hypothèses opérationnelles 59

III.3. Justification du choix des variables 59

III.3.1. Variable «degré d'enseignement» 59
III.3.2. Variable «sexe» 60

CHAP. IV : METHODOLOGIE DE TRAVAIL 61

IV.1. Présentation du terrain d'enquête 61

IV.1.1. Situation géographique 61
IV.1.2. Activités économiques 62
IV.1.3. Situation démographique 64
IV.1.4. Situation socio-éducative 67
IV.2. Population d'enquête .....

IV.3. Les instruments de recherche 69

IV.3.1. La méthode documentaire 69
IV.3.2. Le questionnaire 70

IV.4. Déroulement de l'enquête 72

IV.4.1. La préenquête 72
IV.4.2. L'enquête proprement dite 73
IV.4.3. Les difficultés rencontrées 73
IV.4.4. Le dépouillement des données de l'enquête ... 74

IIIème PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 76

Thème 1 : La capacité d'accueil 77
Thème 2 : Le matériel didactique 96
Thème 3 : L'encadrement 111
Thème 4 : Le programme 133

CONCLUSION GENERALE 159
BIBLIOGRAPHIE 164
ANNEXES

CHAP. 0 : INTRODUCTION.

> *«Tout enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires...».*[1]

Voilà un principe auquel tous les pays devraient donner satisfaction.

En cette fin du XXè siècle, peu de pays ont gagné ce pari et beaucoup s'efforcent toujours - non sans peine - à généraliser l'enseignement primaire. Dans cette catégorie, on retrouve la majorité des pays en voie de développement dont le Burundi.

Disposer d'un grand nombre de citoyens ayant une bonne formation scolaire est un atout pour un véritable développement. Et, s'il est vrai que l'enseignement n'est pas le seul facteur de développement, il n'en reste pas moins vrai qu'il est très difficile d'avoir du progrès tant que la population est illettrée. Par ce fait, tout pays voudrait bien dispenser un enseignement de meilleure qualité à tous ses citoyens mais, malheureusement, ils sont souvent contrariés : une explosion démographique, jointe à une rareté des ressources, rend la situation beaucoup plus complexe. La demande sociale d'éducation dépasse de plus en plus les possibilités d'offre en cette matière. C'est pourquoi nous nous proposons d'explorer, dans ce travail, les effets que peut avoir la croissance démographique sur le système scolaire.

---

[1] ONU, Déclaration adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 20 novembre, 1956, principe 7.

A cet effet, le texte que nous allons proposer au lecteur s'articulera autour de trois points qui tiendront lieu des parties du travail.

Dans la première partie, il sera question du cadre théorique qui va comprendre une précision des concepts clés et quelques généralités de nature historique.

La deuxième partie va comprendre la problématique, les hypothèses ainsi que les variables, la description de la population d'enquête, l'instrument de la récolte des données et le déroulement de l'enquête.

Enfin, dans la troisième partie, nous présenterons les résultats de l'enquête, nous les analyserons et nous les interpréterons et la conclusion.

0.1. Motivation du choix du sujet.

Ce travail de recherche n'est pas choisi pour une simple formalité. Il s'agit d'une recherche scientifique réclamée par une nécessité.

Le choix de ce travail est guidé par le désir de comprendre l'impact qu'a la croissance démographique sur le système scolaire national.

Au Burundi, la croissance du taux de scolarisation des enfants pose des problèmes à la fois à l'Etat, aux parents, aux enseignants ainsi qu'aux élèves. Ces problèmes se manifestent dans la capacité d'accueil, l'encadrement, le matériel, les programmes, etc.

Cela a été constaté au cours de notre stage à l'école primaire où nous avons remarqué que les classes étaient surchargées. En effet, un banc qui était destiné à deux élèves était partagé par plus de trois, un livre était partagé par plus de sept élèves, des bancs très serrés de façon qu'on ne peut pas circuler. C'est à ce moment même que nous nous sommes rendu compte que le programme est très vaste et que l'enseignant fournissant de l'effort pour terminer la matière ne parvient pas à s'occuper de chaque élève avec ses problèmes particuliers.

C'est aussi à partir d'une visite (organisée pour le développement de GISOZI) en commune GISOZI que nous avons su que cette dernière compte 8 écoles seulement depuis 1980, année au cours de laquelle on a construit les derniers bâtiments. Ces écoles avaient été construites pour accueillir les enfants en âge scolarisable de ce moment. Précisons qu'à cette époque, la politique de la scolarisation universelle n'était pas encore mise en place.

Notons aussi que bon nombre d'enseignants se plaignent de la surcharge horaire qu'ils subissent, surcharge pouvant entraîner le non achèvement des programmes, l'encadrement insuffisant alors que leur traitement n'est plus adapté à la situation actuelle. Ils se plaignent aussi de la double vacation qu'ils appellent ironiquement la double punition et du manque du matériel suffisant et adapté.

Cela nous fait penser que la dualité croissance démographique - scolarisation universelle est un sérieux problème pour notre pays eu égard à ses ressources économiques. C'est un problème qui doit être bien analysé sinon, le risque de déboucher sur une mauvaise qualité d'enseignement deviendra inévitable.

0.2. Délimitation du sujet.

L'expression «système scolaire» est très vaste. Elle couvre à la fois l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Il s'étend aussi sur tout le pays et nécessite le concours de plusieurs partenaires.

En effet, par souci d'efficacité, nous nous sommes dit que vouloir embrasser tous les domaines touchés par le système scolaire serait trop prétentieux car comme le dit le proverbe français, *«qui trop embrasse mal étreint»*. Tenant en considération ce conseil, nous nous bornerons à quelques aspects à savoir l'encadrement, les programmes, le matériel didactique et la capacité d'accueil et nous nous limitons au seul enseignement primaire. La limitation de notre étude au seul niveau d'enseignement primaire nous a été dictée par le fait que l'accroissement de la population se répercute beaucoup plus sur l'enseignement primaire que sur tout autre enseignement.

Une étude monographique de la commune de GISOZI en province de MURAMVYA où s'est déroulé nos enquêtes confirme nos dires. Pourquoi avons-nous choisi la commune de Gisozi?

- D'une part, c'est une commune que nous connaissons bien pour y avoir vécu et suivi l'évolution du phénomène de scolarisation qui nous occupe.

- D'autre part, il eût été trop ambitieux d'étendre ce champ car d'un côté les moyens matériels dont nous disposons ne l'auraient point permis et de l'autre, le danger de rester superficiel nous guettait pour une recherche dont le temps est très limité.

Ière PARTIE : CADRE THEORIQUE.

Pourquoi cette partie ?

Ecoutons d'abord ce que nous disent à ce sujet FRAGNIERE et DE LANDSHEERE.

> *«Beaucoup manifestent un grand souci d'être proches de la pratique, de "traiter un sujet pratique", de ne pas "se perdre dans la théorie". Ils en font un élément du choix de leur sujet. Précisons d'emblée qu'il s'agit encore d'une illusion. Toute pratique est informée par une théorie que celle-ci soit consciente ou non. Au nom de considérations relevant la pratique, il ne devrait pas se trouver de raison d'éliminer les connaissances théoriques. En clair, il n'y a pas de sujets pratiques».*[1]

> *«On peut poser en principe qu'une recherche devrait toujours s'appuyer sur une théorie générale. Même contestable, celle-ci donne à l'investigation un fil conducteur sans lequel on risque de ne pas dépasser les limites de la simple technique ou de l'accumulation d'éléments disparates ou non. "Une accumulation de faits si vaste soit-elle", écrit C. KLUCKHORN, "n'est pas plus de science qu'un tas de briques n'est une maison"».*[2]

---

[1] FRAGNIERE (J.P.), Comment réussir un mémoire, Paris, Bordas, 1986, p. 23.

[2] DE LANDSHEERE (G.), Introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand Colin, Bourrelier 103, Boulevard Saint-Michel, Vème, 4ème édition, revue d'augmentée, 1976, p. 19.

Voilà donc deux auteurs qui expliquent l'importance du cadre théorique.

Convaincu de la nécessité de cette partie, nous pouvons y consacrer un chapitre qui va nous définir les concepts clés auxquels nous allons recourir au cours de notre travail et qui nous aideront à mieux le comprendre. Le chapitre qui suit nous parlera de la démographie et de la scolarisation au Burundi.

CHAP. I : PRECISION DES CONCEPTS.

Quand on dit qu'une communication est bien comprise, c'est que le message a été bien détecté par le récepteur.

Aussi, notre travail comporte-t-il des termes qui peuvent semer la confusion dans l'esprit des lecteurs non avisés.

A ce propos, MIALARET, cité par BARARUFISE dit ceci :

> *«Une très grande confusion règne dans la définition des termes utilisés dans le domaine des sciences de l'éducation. On prend pour méthode ce qui n'est qu'un procédé, on discute de principes d'éducation en opposant à certaines conceptions pédagogiques dont ils découlent pourtant directement... Les définitions abondent et l'on s'est amusé à les collectionner par centaines, l'une contredisant l'autre, l'une mettant l'accent sur ce que l'autre considère comme négligeable».*[1]

Ainsi, afin d'être compris par nos lecteurs, nous allons commencer à préciser le sens que nous donnerons à certains termes.

---

[1] BARARUFISE (B.), Contribution à l'étude des problèmes posés par l'éducation et la scolarisation au Burundi, Thèse de doctorat, Université de Lyon II, p. 2.

I.1. Démographie.

Selon le dictionnaire Petit Larousse, la démographie est:

«l'étude statistique de la population humaine».[1]

Cette définition nous semble incomplète par rapport à celle de A. SAUVY quand il dit que :

«selon son étymologie (demos : peuple, graphein : décrire), la démographie est une science qui a pour objet la description quantitative ou qualitative de la population».[2]

Cette dernière nous paraît complète. Mais, pour être plus complet, il nous faut distinguer deux types de démographie :

I.1.1. La démographie pure

«La démographie pure ou analytique est en somme une comptabilité d'hommes. Elle enregistre les phénomènes, les mesures, adopte des méthodes, crée des concepts, construit des modèles, fait des calculs, établit des perspectives, étudie des lois mathématiques, etc..., sans faire intervenir les causes ni les conséquences, autres que numériques, qui agissent et déterminent ces phénomènes».[3]

---

[1] Petit Larousse, Paris, Librairie Larousse, 1980.

[2] SAUVY (A.), Eléments de démographie, Paris, P.U.F., 1976, p. 16.

[3] SAUVY (A.), ibidem.

I.1.2. La démographie large.

Selon SAUVY,

> *«Elle étudie au contraire les hommes dans leurs attitudes, leurs comportements, se préoccupe des causes des phénomènes et leur conséquence. Dès lors, elle débouche dans un champ immense comprenant de nombreuses disciplines : économie, urbanologie, biologie, médecine, etc».*[1]

A notre sens, ces deux considérations sur la démographie sont difficiles à dissocier. Elles sont liées et complémentaires. Elles parlent toutes de la population, de ses effectifs, de son comportement, de sa structure, etc.

En effet, les éléments d'un système aussi bien ceux qui y entrent que ceux qui y sortent doivent retenir l'attention de celui qui, d'une manière ou d'une autre, s'intéresse à ce système. En ce qui concerne la population, le planificateur doit analyser la mortalité au même titre que la natalité dans la mesure où ces deux phénomènes déterminent l'importance future de la population. Ainsi, l'action combinée de la baisse de mortalité et de la hausse de la natalité détermine l'accroissement de la population.

1.1.3. Le taux de natalité (T.N.).

Avant de définir ce taux, précisons d'abord que la naissance est riche d'enseignement pour le planificateur de l'éducation car des naissances va dépendre dans le futur l'importance des effectifs à scolariser.

---

[1] SAUVY (A.), op. cit., p. 16.

En effet, dans le dictionnaire «Vocabulaire pratique des sciences sociales», il est dit que :

«Le taux brut de natalité est le rapport entre les enfants nés vivants et le total de la population d'une année donnée».[1]

Calculé pour 1000 habitants, il s'exprime par la formule:

$$TN = \frac{\text{n nés vivants dans l'année}}{\text{N population totale}} \times 1000$$

Il faut distinguer ce taux avec les taux de natalité spécialisés qui sont :

«des rapports entre le nombre des enfants nés vivants et le nombre des femmes en âges de procréer».[2]

Pour PENOUL, le taux de natalité est

«le rapport entre le nombre des naissances d'une année et la population totale au milieu de l'année multipliée par 1000».[3]

$$TN = \frac{\text{naissance/an}}{\text{population totale (au milieu de l'année)}} \times 1000$$

---

[1] BIROU (A.), Vocabulaire pratique des sciences sociales, Paris, les éditions ouvrières, 1969, p. 226.

[2] BIROU (A.), ibidem.

[3] PENOUL, Démographie, Paris, Dalloz, 1970, p. 14.

Toutes ces deux définitions ne sont pas complètes. On ne nous précise pas en effet les normes. C'est pourquoi nous allons recourir à GUIFAN qui nous précise que :

> *«Le taux de natalité est faible quand il est inférieur à 20/1000, moyen quand il est compris entre 20 et 30/1000, élevé quand il est supérieur à 30/1000».*[1]

Cette précision nous permet de situer le Burundi qui avait déjà un taux brut de natalité de 43,55/1000 en 1991 par rapport à ces normes.

Cependant, bon nombre de personnes confondent la natalité et la fécondité. En effet, la différence se trouve dans le fait que la natalité est caractérisée par le nombre de naissances survenues au sein d'une population pendant une année, alors que la fécondité est

> *«la qualité d'une espèce animale femelle d'avoir une abondante progéniture».*[2]

On peut dire donc que le taux de natalité dépend du taux de la fécondité de la femme.

I.1.4. Le taux brut de fécondité (T.B.F.).

La fécondité est un phénomène qui paraît difficile à appréhender si on n'explique pas certains facteurs qui peuvent être à sa base à savoir la nuptialité, l'état matrimonial et l'âge du mariage. En effet, la nuptialité est un facteur déterminant de la fécondité car le mariage, entendu ici dans le sens de toute union, sanctionne le début de l'exposition au risque de la grossesse. Ce phénomène qui est en soi un prédécesseur de la fécondité est lui aussi

---

[1] GUIFAN (J.), Surpopulation et malnutrition, Paris, Armand Colin, 1969, p. 9.

[2] BIROU (A.), op. cit., p. 137.

influencé par d'autres facteurs comme l'état matrimonial des femmes, la durée de vie conjugale, etc. Aussi, faut-il préciser par exemple que selon le recensement de la population de 1979 au Burundi, 2% seulement de la population de 15 à 50 ans étaient encore célibataires. Et selon l'enquête démographique et de la santé de 1987, 67% des femmes enquêtées étaient mariée et 74% l'ont été ou vécu en union au moins une fois. Les femmes en situation de rupture d'union : les veuves, les divorcées, les séparées représentent seulement 6%, ce qui laisse croire à une stabilité relative des unions et par conséquent à une fécondité élevée. En revenant à la définition proprement dite du taux brut de fécondité ou taux de fécondité générale ou encore taux total de fécondité, nous pouvons dire avec PENOUL que

> *«le taux de fécondité générale est constitué par le nombre de naissances rapporté à la population féminine en âge de procréer».*[1]

$$T.B.F. = \frac{\text{enfants nés/an}}{\text{femmes/an (âgées de 15 à 50 ans)}} \times 1000$$

I.1.5. Le taux de mortalité (T.M.)

Après avoir parlé de la natalité, il est impérieux de dire un mot sur la mortalité car là où il y a une naissance, il y a aussi une mort.

Ainsi, dans le Dictionnaire «Vocabulaire pratique des sciences sociales», nous lisons que le taux de mortalité est le :

---

[1] PENOUL (M.), op. cit., p. 16.

«rapport entre l'ensemble des décès de quelque âge que ce soit et la population totale moyenne durant une année».[1]

Cette définition est incomplète par rapport à celle de PENOUL qui dit que le taux de mortalité

«s'obtient en divisant le nombre de décès d'une année par la population au milieu de l'année et en multipliant le quotient par 1000».[2]

$$T.M. = \frac{\text{décès/an}}{\text{population totale (au milieu de l'année)}} \times 1000$$

En le calculant pour 1000 habitants, nous obtenons la formule suivante :

$$T.M. = \frac{\text{n morts dans l'année}}{\text{N population totale}} \times 1000$$

Ce taux est à différencier du taux de mortalité infantile qui est un quotient qu'on mesure pour une année déterminée en divisant le nombre d'enfants nés vivants dans l'année par le nombre de décès d'enfants de 0 à 1 an.

Cependant, les normes nous restent imprécises. Pour être plus clair, nous avons eu recours à J. GUIFAN qui nous affirme que dans les pays sous-développés, y compris le Burundi,

---

[1] BIROU (A.), op. cit.

[2] PENOUL (M.), op. cit., p. 16.

«la mortalité est faible quand elle est inférieure à 10/1000, moyenne quand elle est comprise entre 10 et 13/1000, élevée quand elle est supérieure à 13/1000».[1]

Or, le taux de mortalité était estimé à 17/1000 en 1991, ce qui nous montre que malgré la baisse du niveau de mortalité observée ces dernières années, le risque de mourir est resté encore élevé au Burundi.

I.1.6. Surpopulation.

Le terme surpopulation a plusieurs définitions mais toutes convergent vers le même sens : le rapport qui se trouve entre la croissance démographique et la production.

En effet, pour C.D. WILLIAMS, on parle de la surpopulation au *«cas où la population croit vite que l'économie».*[2]

Gaston BOUTHOUL quant à lui dit qu'

«il y a surpopulation spontanée ou inflation démographique volontaire chaque fois que durant une dizaine d'années, la production se sera moins développée que la population».[3]

---

[1] GUIFAN (J.), op. cit., p. 9.

[2] WILLIAMS (C.D.), Les problèmes démographiques dans les pays en voie de développement, Londres, I.P.P.F., 1965, p. 3.

[3] BOUTHOUL, La surpopulation - l'inflation démographique, Paris, Payot, 1964, p. 133.

Et dans l'encyclopédie universelle, on précise que :

> *«le concept de surpopulation est un de ceux qui s'évanouissent quand on veut en préciser le sens. Surpeuplement s'oppose à sous-peuplement et du rapport en ces deux possibilités résulte le concept d'optimum de population (qui désigne l'état le plus favorable de celle-ci)».*[1]

Toutes ces définitions nous font comprendre que la surpopulation est liée au sous-développement. Donc, elle existe là où le nombre d'habitants grandit sans amélioration correspondante de l'instruction, de la santé et de l'économie. C'est en fait une élévation en quantité et non en qualité. Il est évident que la surpopulation n'est pas simplement due à un accroissement rapide de la population. Ainsi, pour éviter cette surpopulation, il faut qu'il y ait un progrès bien ordonné de la loi et de l'ordre, de la santé et de l'instruction, ainsi que le développement économique.

I.1.7. Dépopulation.

La dépopulation est, selon PRESSAT, la

> *«diminution de population d'un territoire causée essentiellement par un excès de décès sur les naissances».*[2]

A travers cette définition, nous pouvons dire que la dépopulation est liée, elle aussi, au sous-développement. Ainsi, ce sont les pays pauvres qui connaissent plusieurs mortalités infantiles suite à la sous-alimentation, à la malnutrition, au manque de soins médicaux, etc.

---

[1] Encyclopaedia universalis, vol. 15, p. 572.

[2] PRESSAT (R.), Dictionnaire de Démographie, Paris, P.U.F., 1979, p. 67.

I.1.8. Le taux de croissance démographique.

Le taux de croissance démographique ou plus précisément le taux d'accroissement naturel est selon PERNOUL :

> *«la différence entre le taux de natalité et le taux de mortalité pour une année donnée».*[1]

$$T.C.D. = \frac{\text{naissances de l'année - décès de l'année}}{\text{population de l'année}} \times 1000$$

Par exemple, une population où il y a chaque année 35 naissances et 10 décès pour 1000 habitants s'accroît à un taux de 25 personnes pour 1000, soit 2,5%. Et selon GUIFAN, cet

> *«accroissement est faible quand il est inférieur à 10/1000, moyen quand il est compris entre 10 et 15/1000, fort quand il est supérieur à 15/1000».*[2]

Le Burundi se trouve ainsi parmi les pays sous-développés qui ont un taux de croissance fort avec ± 30/1000.

I.2. Système scolaire (système d'enseignement).

Cette expression dérive de celle du système éducatif, d'où il est impérieux de comprendre d'abord cette dernière. Ainsi, un système éducatif est, selon MALASSIS :

---

[1] PERNOUL (M.), op. cit., p. 16.

[2] GUIFAN (J.), op. cit., p. 6.

«un ensemble coordonné d'institutions et de méthodes, ayant pour objet d'élever le niveau éducatif de l'ensemble de la population d'un pays déterminé et pouvant intervenir pendant toute la durée de la vie de chacun, en vue de faciliter et d'adopter le processus de développement dans ce pays et de permettre l'épanouissement individuel».[1]

A travers cette définition, nous remarquons que le système d'enseignement fait partie des institutions composant un système éducatif. En outre, un système d'enseignement, qu'on appelle aussi système scolaire étant donné que cet enseignement se donne à l'école est d'après Anna BONBOIR :

«une organisation délibérée de ressources humaines, matérielles et physiques en vue de l'accomplissement d'une mission jugée légitime par la société qui en permet l'institution et en sanctionne le comportement».[2]

Ce système est constitué par les inputs ou éléments d'entrée qui comprennent les locaux, les maîtres, les manuels, le temps passé par les élèves à l'école ; les outputs comprenant, eux, le nombre d'élèves qui terminent le cycle avec succès (les diplômés) et le processus de la production de l'enseignement.

C'est donc dans ce système que doit se donner une éducation formelle.

---

[1] MALASSIS (L.), Ruralité, Education et Développement, Paris, Massons, 1975, p. 35.

[2] BONBOIR (A.), Une pédagogie pour demain, Paris, P.U.F., 1974, p. 58.

En effet, selon PAGE, cette éducation

> *«se réfère à toute activité délibérée de formation visant au développement des facultés intellectuelles et à l'acquisition de connaissances générales ou spécialisées y compris celles conduisant à l'obtention d'une compétence professionnelle».*[1]

Elle est exercée par des enseignants, des directeurs, des inspecteurs qui ont besoin de l'intervention de l'Etat.

Cependant, cette éducation est partielle par rapport à celle prise d'une manière générale qui, selon toujours PAGE, est

> *«toute action de formation portant principalement sur les enfants et adolescents mais également et de manière croissante sur les adultes, et qui a pour résultat selon les termes de Littré "l'ensemble des habiletés intellectuelles ou manuelles qui s'acquièrent et l'ensemble des qualités morales qui se développent"».*[2]

Celle-ci a donc un sens plus large ; elle va plus loin. L'information doit engager à la réflexion, à la formation de l'esprit dans toutes ses dimensions, à l'acquisition de certaines manières de faire et d'être qui concernent toute la personnalité. Cette éducation commence à la naissance alors que l'autre commence à partir d'un certain âge.

---

[1] PAGE (A.), L'Economie de l'éducation, collection S.U.P., 1971, p. 8.

[2] PAGE (A.), ibidem.

On peut alors remarquer, à travers cette définition de l'éducation, qu'à côté de l'éducation formelle, il y a un autre type qui lui est complémentaire. C'est notamment l'éducation non formelle. Elle revêt, sur le plan de l'organisation, deux formes qui sont, selon «l'Annuaire international de l'éducation» :

«- *La forme institutionnalisée, qui est surtout celle pratiquée dans les familles et les autres institutions traditionnelles, ainsi que les institutions extrascolaires telles que les clubs, associations, centres de jeunesse, etc (c'est le domaine de l'éducation "non formelle" au sens étroit du terme).*
- *La forme non institutionnalisée (l'"éducation informelle" au sens étroit du terme), donnée par la rue, les groupes de pairs et les médias, qui sont désignés par l'expression "éducateurs occultes"».*[1]

Et comme nous allons nous intéresser surtout au système scolaire nous poursuivrons à la précision des concepts clés relatifs surtout à la scolarisation.

I.2.1. La scolarisation.

La scolarisation est, selon BASLAY, un *«ensemble de mesures prises pour l'instruction d'un enfant, tant par les parents que par ses maîtres. La scolarisation comprend donc la fréquentation scolaire et l'utilisation des méthodes pédagogiques convenant à chacun».*[2]

---

[1] UNESCO, Annuaire international de l'éducation, volume XXXVI, UNESCO, 1984, p. 104.

[2] BESLAY (M.), «Education», «scolarisation», in Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1979, p. 27.

En analysant cette citation, nous remarquons que la scolarisation est une affaire de plusieurs partenaires. Elle intéresse à la fois les parents, les maîtres et les enfants eux-mêmes. Elle se fait aussi à l'aide des méthodes pédagogiques appropriées. Ainsi, il devient clair que la scolarisation dépend de la situation des parents, celle du maître, celle de l'enfant ou celle de l'Etat lui-même. En effet, de par une certaine situation, un enfant peut être admis ou non, redoubler ou non, abandonner ou non, etc. C'est pourquoi nous allons définir d'autres concepts pouvant nous permettre de suivre le déroulement de la scolarisation.

I.2.1.1° Taux de scolarisation.

En reprenant la définition du professeur Tore THONSTAD, nous pouvons dire que

> *«le taux de scolarisation est le rapport entre le nombre d'élèves appartenant à un groupe d'âges ou se trouvant à un niveau d'enseignement donné et la taille de ce groupe d'âges dans la population».*[1]

Cette définition étant très générale, il nous semble impérieux de définir certains types de taux de scolarisation qui vont nous être utiles.

---

[1] THONSTAD (T.), Analyse et projection des effectifs scolaires dans les pays en développement, Manuel de méthodologie, UNESCO, 1982, p. 83.

I.2.1.1°.a. <u>Taux brut de scolarisation</u> (T.B.S.).

Dans son document, NIYONGABO (J.), nous précise que ce taux est obtenu en divisant les effectifs totaux d'un niveau d'enseignement donné quelque soit leur âge par la population du groupe d'âge correspondant à l'âge officiel de scolarisation à ce niveau d'enseignement.[1]

$$T.B.S. = \frac{\text{Effectifs totaux}}{\text{Population scolarisable}} \times 100$$

L'utilisation de ce taux fait preuve d'une grande prudence car il est global lui aussi. En effet, il ne fournit aucune information quant à l'âge des élèves et quant au degré d'enseignement.

I.2.1.1°.b. <u>Taux net de scolarisation</u>.

Il ne concerne que les élèves ou les étudiants du groupe d'âge officiel d'inscription au niveau de l'enseignement considéré.[2]

I.2.1.1°.c. <u>Taux de scolarisation par âge spécifique</u>.

Il est obtenu en divisant les effectifs scolaires d'un âge donné par la population ayant cet âge.[3]

---

[1] NIYONGABO (J.), <u>Cours de Planification et d'économie scolaire</u>, cours inédit, 1996-97.

[2] NIYONGABO (J.), <u>idem</u>.

[3] NIYONGABO (J.), <u>idem</u>.

Les calculs de ces différents taux nous permettent de saisir la situation scolaire d'une façon générale, mais, ne nous spécifient pas comment on calcule les admis à l'école. C'est pourquoi nous sommes obligés de montrer à nos lecteurs comment on les calcule.

I.2.1.2° Taux d'admission.

Selon Ta Ngoc Châu,

> *«Le taux d'admission peut être défini au sens étroit comme la proportion des enfants atteignant l'âge officiel d'admission qui sont effectivement admis à l'école».*[1]

Mais, l'inconvénient de l'utilisation de ce taux est qu'à l'entrée de l'école primaire, l'âge des enfants n'est pas toujours l'âge officiel d'admission. Il y en a qui entrent avant et d'autres après cet âge. Cela nous a fait penser à d'autres taux d'admission.

I.2.1.2°.a. Taux apparent d'admission (T.A.A.).

Dans son «Cours de planification et économie scolaire», NIYONGABO Jacques nous dit que ce taux est obtenu en divisant l'ensemble des enfants nouvellement admis à un niveau donné quelque soit leur âge par la population de l'âge officiel d'admission.[2]

---

[1] TA NGOC (C.), Croissance démographique et coût de l'enseignement dans les pays en voie de développement, Paris, UNESCO, I.I.P.E., 1972, p. 32.

[2] NIYONGABO (J.), op. cit.

$$T.A.A. = \frac{NI}{\text{Population de 7 ans (âge d'admission)}} \times 100$$

Lorsque les admissions tardives ou précoces sont nombreuses, le T.A.A. peut dépasser 100. C'est un taux qui est le plus simple à calculer certes, mais qui a l'inconvénient de ne pas être précis et c'est la raison pour laquelle on le dit apparent.

I.2.1.2°.b. <u>Taux d'admission par âge spécifique</u> (T.A.A.S.).

Selon toujours NIYONGABO J., c'est le taux d'admission correspondant à chaque âge.[1]

$$T.A.A.S_7 = \frac{NI}{\text{Population de 7 ans}} \times 100$$

C'est le taux qui donne une idée la plus précise de l'admission. Ici, on distinguera les admissions selon l'âge des enfants et au lieu d'avoir un taux unique d'admission comme dans le cas du taux apparent d'admission, on a une série de taux d'admission correspondant à différents âges. Mais, la question qui reste posée est celle de savoir la position réelle des enfants nés une année donnée et qui serait finalement admis à l'école en tenant compte de tous ceux qui ont été admis avant, après ou à l'âge officiel d'admission. C'est ainsi que, si les données sont disponibles, la réponse à cette question peut être donnée par le taux d'admission de cohorte.

---

[1] NIYONGABO (J.), <u>op. cit.</u>

I.2.1.3° <u>Taux d'admission de cohorte</u>.

Ta Ngoc Châu, admet que

«ce taux est égal à la proportion des enfants d'une même cohorte qui, avec plus ou moins de retard, finissant par être admis à l'école».[1]

Rappelons que le mot cohorte est le plus souvent utilisé en démographie où il signifie l'ensemble des enfants nés la même année.

Ceci dit, ce taux nous permet de suivre l'admission ou la non admission de chaque enfant quelque soit son âge.

Pour calculer ce taux, il faut, en effet, suivre une cohorte et voir les membres de cette cohorte qui sont successivement admis à l'école.

En outre, à partir des taux de promotion, de redoublement et d'abandon observés à une période donnée, ce taux peut nous permettre d'établir un diagramme du passé scolaire des élèves, c'est-à-dire un organigramme représentant un flux théorique, par exemple de 1000 élèves pour constituer le passé scolaire d'une cohorte fictive.

Mais ceci devient possible si on fait quelques hypothèses simplificatrices telles qu'énoncées par NIYONGABO Jacques :[2]

1) On considère les taux de promotion, de redoublement et d'abandon observés à une période donnée comme constants.

---

[1] TA NGOC (C.), <u>op. cit.</u>, p. 32

[2] NIYONGABO (J.), <u>op. cit.</u>

2) On admet que les élèves ont les mêmes chances d'être promus ou de redoubler qu'ils aient redoublé une seule fois, deux fois, etc.

3) Conformément aux règlements officiels, limiter le nombre de redoublements d'une classe à une autre soit une fois, deux fois, trois fois, etc.

4) On admet qu'il n'y a pas d'autres nouveaux entrants dans le système scolaire en dehors de 1000 élèves d'origine.

I.2.1.4° Le rendement interne.

Quand on parle du système, on pense le plus souvent à son fonctionnement, aux transformations qui s'y font, à son rendement, etc.

Ainsi, le rendement interne du système scolaire est défini par François CAILLODS et al comme :

> *«La capacité à former le plus grand nombre d'élèves entrés dans le système une année t, dans le minimum de temps, avec des ressources financières et humaines minimales».*[1]

Ceci est mesurable quand on connaît les taux de flux, eux qui, selon THONSTARD,

> *«rendent compte de la progression des élèves d'une année scolaire à l'année scolaire suivante».*[2]

---

[1] CAILLODS (F.) et al, Carte scolaire et microplanification, Module II, le diagnostic du système éducatif au niveau local, Paris, UNESCO, I.I.P.E., 1981, p. 35.

[2] THONSTARD (J.), op. cit., p. 20.

C'est pourquoi il nous semble impérieux d'expliquer ces taux.

I.2.1.4°.a. Taux de promotion (T.P.).

Avant d'expliquer ce taux, précisons d'abord qu'une promotion est, selon le Dictionnaire «Vocabulaire pratique des sciences sociales»,

> *«une élevation, un accès à un niveau supérieur, une ascension».*[1]

Cette définition nous permet de partager l'idée avec THONSTARD quand il dit que :

> *«le taux de promotion indique quelle proportion des élèves d'une année d'études donnée, dans une année scolaire donnée, passe dans l'année d'études supérieures l'année scolaire suivante».*[2]

Cependant, la définition qui nous semble la plus pratique est celle de NIYONGABO Jacques[3] qui dit qu'il s'agit du rapport entre le nombre d'élèves admis au cours N et le nombre d'élèves inscrit au cours N - 1 pour l'année t - 1.

$$T.P. = \frac{\text{Elèves admis cours N année t}}{\text{Elèves cours N - 1 année t - 1}} \times 100$$

---

[1] BIROU (A.), op. cit., p. 275.

[2] THONSTARD (T.), op. cit., p. 20.

[3] NIYONGABO (J.), op. cit.

Mais, le problème qui reste posé est que tous les promus n'entrent pas nécessairement dans cette catégorie. Il existe des élèves promus qui parfois préfèrent abandonner ou redoubler. C'est ainsi que nous allons prendre comme promus les élèves qui se trouvent réellement dans la classe supérieure.

I.2.1.4°.b. <u>Taux de redoublement</u> (T.R.).

Selon Isabelle DEBLE,

> *«Le cycle de formation prévoit une série d'étapes au cours, le plus souvent égales à une année d'étude, avec chacune un programme spécifique. Cette année d'étude peut être recommencée par l'élève n'ayant pas satisfait aux conditions d'avancement de classe. A ce moment, on parle de redoublement».*[1]

Ainsi, selon les instructions officielles qui sont encore valables aujourd'hui au Burundi, nul ne peut totaliser plus de 3 redoublements au cours de la scolarité primaire. Néanmoins, force est de constater que ces instructions ne sont que théoriques. Dans la pratique, le triplement et/ou même le quadruplement de classe sont des cas courants surtout aux niveaux des classes de 5ème et 6ème où le passage est très difficile.

---

1 Définition donnée dès 1961 dans le manuel des statistiques de l'éducation de l'UNESCO et citée par DEBLE dans la revue <u>Recherche, pédagogie et culture</u>, 1978, n° 37, p. 18.

Et concernant alors le taux de redoublement, THONSTARD le définit comme suit :

> *«Le taux de redoublement pour une année d'études donnée représente la proportion d'élèves de cette année d'études qui, l'année scolaire suivante, redouble cette année d'études».*[1]

Quant à NIYONGABO Jacques, il le définit dans ses mots en disant que :

> *«Le taux de redoublement est un rapport entre le nombre d'élèves qui redoublent l'année t du cours N et l'effectif d'élèves du cours N pour l'année t - 1».*[2]

$$T.B. = \frac{\text{Redoublement année t cours N}}{\text{Effectifs d'élèves cours N - 1 année t - 1}} \times 100$$

Si ce taux devient très grand, les effectifs scolaires accroissent. D'où il importe de ne pas confondre accroissement des effectifs scolaires et progrès de la scolarisation car ce phénomène de redoublement peut gonfler de façon artificielle les effectifs inscrits, sans qu'il y ait par conséquent une expansion véritable de la scolarisation. La grandeur de ce taux occasionnera alors une perte au niveau financier pour les responsables de l'enseignement.

---

[1] THONSTARD (T.), op. cit., p. 20.

[2] NIYONGABO (J.), op. cit.

I.2.1.4.c° Taux d'abandon (T.A.).

Selon Isabelle DEBLE,

«on parle d'"abandon" lorsque les enfants inscrits dans une école interrompent définitivement un cycle d'étude».[1]

A ce sujet, THONSTARD nous dit ce qui suit à propos du taux d'abandon :

«Le taux d'abandon pour une année d'études donnée se définit comme la proportion des élèves de cette année d'études qui quittent l'école sans avoir terminé leurs études».[2]

Cette définition nous semble moins pratique. C'est pourquoi nous allons nous servir de celle de NIYONGABO Jacques qui dit que :

«Le taux d'abandon est le rapport entre le nombre d'élèves qui abandonnent l'année t - 1 et l'année t au cours N et le nombre d'élèves inscrits au cours N pour l'année t - 1».[3]

$$T.A. = \frac{\text{Abandons entre année t - 1 et année t cours N}}{\text{Effectifs d'élèves cours N - 1 année t - 1}} \times 100$$

Aussi, faut-il préciser que l'abandon est la conséquence médiate du redoublement car la plupart d'enfants abandonnent non de leur propre volonté, mais par manque de place dans l'établissement où reprendre l'année.

---

[1] DEBLE (I.), op. cit., p. 21.

[2] THONSTARD (T.), op. cit., p. 21.

[3] NIYONGABO (J.), op. cit.

Ainsi, croyant avoir apporté assez de lumière sur les concepts considérés, nous allons, dans le chapitre qui suit, parler de la démographie et de la scolarisation au Burundi.

CHAP. II : LA DEMOGRAPHIE AU BURUNDI ET LA SCOLARISATION.

II.1. Quelques aspects de la démographie au Burundi.

Beaucoup de gens s'accordent à dire que le Burundi est un pays déjà surpeuplé eu égard à sa superficie, sa population et ses ressources alimentaires limitées. Il comptait déjà plus de 5 millions d'hommes (5.356.226 habitants) selon les résultats provisoires du recensement général de la population et de l'habitat d'août 1990.

En effet, la fécondité est très élevée au Burundi et son niveau n'a baissé que très lentement ces dernières années. Cette évolution est confirmée par une descendance finale de 6,9 enfants pour les femmes de 45-49 ans en 1990, alors que l'indice synthétique de fécondité qui est un indicateur de fécondité du moment est de 6,3 enfants par femme. Malgré son niveau élevé, le schéma de fécondité (série des taux par âge) est assez «tardif». Les femmes âgées de moins de 20 ans ne sont responsables que de 2% des naissances annuelles, celles de 20 à 40 ans de 84% tandis que celles de plus de 40 ans entrent en ligne de compte avec une proportion très respectable de 14%.

La mortalité, surtout infantile et juvénile, est un autre facteur important qui explique le niveau très élevé de la fécondité. Elle reste donc aujourd'hui un phénomène démographique dont on connaît mal les caractéristiques principales au Burundi. Certaines situations objectives prévalant dans le pays permettent de la supposer encore très élevée. La persistance, voire la recrudescence récente des épidémies meurtrières comme le choléra, la dysenterie bacillaire et la méningite cérébro-spirale montrent que les conditions d'hygiène, compatibles avec un état satisfaisant de santé, ne sont pas encore réunies. La situation alimentaire reste préoccupante, la malnutrition touche aujourd'hui beaucoup d'enfants et de femmes enceintes.

La mortalité maternelle est sans doute très élevée en raison surtout du fait que plus de 80% des femmes enceintes accouchent en dehors des maternités et centres de santé, sans assistance de personnel techniquement qualifié. Les maladies dites évitables continuent à faire des ravages. Il s'agit principalement des maladies infectieuses et parasitaires comme le paludisme, les infections digestives et respiratoires. La pandémie sidéenne, pour sa part, est entrain d'aggraver une situation déjà préoccupante en matière de mortalité.

I.1.1. Evolution de la population au Burundi.

L'étude de l'évolution de la population dans le temps revêt une très grande importance dans tout pays qui s'efforce de planifier son développement. L'on ne saurait en effet évaluer rationnellement les besoins de cette population si l'on ne prend pas en considération son importance future. Et cela n'est que trop vrai en matière de planification de l'enseignement primaire où l'accroissement de la population a une incidence directe sur la population scolarisable.

Ainsi, malgré le peu de fiabilité qu'on peut attribuer à certains chiffres surtout ceux d'avant 1979, on peut dire que la croissance rapide de la population est un phénomène très récent.

L'allure que prennent les estimations démographiques du tableau suivant montre que la croissance est de tendance exponentielle. La situation s'est aggravée surtout dans ces moments de la «crise socio-politique».

En outre, la mortalité infanto-juvénile encore forte exerce une sorte de hantise sur les parents, qui se sentent dans une sorte d'obligation de mettre au monde le plus d'enfants possibles, pour prévoir l'éventualité, toujours très probable, des cas de décès parmi les enfants nés vivants.

Cependant, malgré son niveau encore élevé aujourd'hui, la mortalité serait entrain de connaître une baisse sensible ces dernières années. Des efforts remarquables ont été fournis au cours de la période récente, surtout de la prévention (Programme Elargi de Vaccination). Les résultats atteints par certains programmes et plus particulièrement le programme élargi de vaccination ont auguré d'une baisse progressive de ce phénomène surtout avant la «crise socio-politique».

T.1. : Evolution de la population depuis 1936[1]

ANNEE	POPULATION	DENSITE HAB/KM²
1935	1.524.000	58,7
1940	1.716.000	66,1
1945	1.523.000	58,7
1950	1.836.000	70,7
1955	2.035.000	78,4
1960	2.234.000	86,1
1965	3.210.000	123,7
1970	3.621.000	139,5
1975	3.934.000	151,6
1980	4.065.908	156,7
1985	4.649.457	179,2
1990	5.356.266	207,0

[1] BARAMPANZE (G.), Cahiers démographiques du Burundi n° 2, Bujumbura, Décembre, 1991, p. 10.

A travers ce tableau, nous constatons que la population du Burundi a connu une lente évolution de 1935 à 1945. Elle a même connu une croissance négative. Cette décroissance est due, pensons-nous, à une dysenterie et une famine qui ont eu lieu en 1943/1944. A partir de 1946, la population n'a connu que des accroissements. Jusqu'en 1993, au moment du déclenchement de la crise «socio-politique», la population burundaise était estimée à 5,8 millions d'habitants avec une densité allant de 73 habitants/km² en province de Cankuzo à 359 habitants/km² en province de Kayanza.[1]

Avec la crise, beaucoup de personnes sont mortes, d'autres contraintes à l'exil, d'autres encore sont devenues des déplacées ou des dispersées en abandonnant ainsi leurs propriétés respectives. C'est pourquoi les estimations de la population sont devenues plus difficiles.

L'évolution rapide de la population a une conséquence négative au niveau de l'éducation. On constate que malgré de nombreux efforts consentis par le gouvernement, malgré des fonds énormes alloués à l'enseignement, il y a encore un grand nombre d'enfants qui prennent le chemin de la vie adulte sans passer par l'école, ou des écoles qui manquent du matériel didactique, d'autres qui sont saturées, etc.

La croissance rapide de l'effectif de la population étant un problème pour les pays sous-développés comme le Burundi, une solution est très urgente.

Alors, comment peut-on résoudre ce problème ?

D'emblée, il faut la ralentir.

---

1 D'après les projections démographiques effectuées par l'unité de planification de la population à partir des résultats définitifs du recensement général de la population d'août 1990, p. 15.

Selon WILLIAMS,

«Il n'y a que deux façons de ralentir l'accroissement démographique, soit en augmentant les décès, soit en diminuant les naissances. Tout ce qui est lié à une hausse du taux de mortalité est terrible et inutile. Nous n'avons donc pas d'autre solution que de tenter de limiter la fécondité».[1]

Pour résoudre ce problème, le gouvernement du Burundi a lui aussi essayé de limiter la fécondité par la politique du planning familial.

II.1.2. La politique de la planification familiale.

L'idée d'introduire dans le pays la planification familiale remonte à 1983 avec la déclaration du comité central du Parti UPRONA lors de sa 14è session.

C'est de l'observation des résultats du recensement de 1979 que naquit en effet la conviction chez les responsables politiques qu'il fallait entamer une politique de contrôle démographique. Ce contrôle devant passer par la planification familiale, le gouvernement de la 2ème république, en mars 1983, mit en place un programme intégré de planification. Il débuta dans la zone pilote de MURAMVYA au sein des services de santé maternelle et infantile où une éducation en matière de population fut amorcée. Il continua d'être dispensé dans les établissements tant scolaires qu'extra-scolaires. Spécifiquement, dans le secteur extra-scolaire une activité importante a débuté en 1990.

---

[1] WILLIAMS (C.D.), Les problèmes démographiques dans les pays en voie de développement, Londres, I.P.P.F., 1965, p. 13.

Elle vise à informer et conscientiser la population rurale sur les interrelations existantes entre la disponibilité des terres et la croissance de la population d'un côté et la planification familiale et le bien-être de la famille de l'autre.

Le gouvernement de la 3ème République a lui aussi reconnu la nécessité d'introduire une politique énergique de planification des naissances, laquelle politique doit s'appuyer sur les actions suivantes :

«- *mener une étude approfondie sur le taux actuel de couverture contraceptive et identifier les facteurs susceptibles de l'améliorer ;*

- *instaurer un débat national sur le problème démographique au Burundi ;*

- *sensibiliser la population, en particulier la jeunesse et mettre à sa disposition diverses méthodes contraceptives pour que chaque couple puisse choisir celle qui convient ;*

- *réduire la mortalité infantile et maternelle par la prévention et former les personnels de santé aux méthodes de planification familiale ;*

- *établir une coordination des différents intervenants dans le domaine de la planification des naissances ;*

- *mettre sur pied une structure institutionnelle de définition et de coordination des politiques de population ;*

- *garantir la sécurité individuelle et collective pour supprimer le réflexe de l'autodéfense prétendument assurée par une progéniture nombreuse ;*

- *assurer à la femme un statut social stable et de meilleures conditions de travail».*[1]

Cependant, malgré que le gouvernement et le parti UPRONA se soient investis dans des efforts de sensibilisation pour l'adhésion à la politique de planification familiale, force est de constater que le taux de couverture contraceptive reste de loin en dessous des attentes par rapport à l'ampleur de l'action menée. Cela est dû, peut-être, à la mentalité du burundais vis-à-vis de l'enfant.

II.1.3. L'importance de l'enfant au Burundi.

L'attachement qu'une mère ou un père a envers son enfant est sans égal, car ce dernier joue un rôle important aussi bien au niveau de la famille qu'au niveau de la société toute entière. La naissance constitue à cet effet une occasion de joie que manifestent les parents, les amis, les voisins et même les connaissances les plus lointaines en venant témoigner leur soutien par des cadeaux et des paroles aimables adressées à la mère. Cette attitude était généralement dictée par les fonctions de l'enfant dans la famille : aider les parents, conférer honneurs et bonheurs à la famille, agrandir la famille, donner un statut défini à la mère, aider dans divers travaux à caractère économique, etc.

---

1 République du Burundi, Conseil économique et social (1990) Etude et analyse des problèmes de développement, synthèse du rapport, Bujumbura, p. 4.

Devant cette image de l'enfant considéré comme un «don de Dieu» et assimilé à la richesse, la fécondité fut toujours considérée comme l'unique moyen d'accéder à un statut social rassurant, d'abord pour la femme, ensuite pour la famille. Le Murundi souhaite avoir une progéniture qui gérera ses biens après sa mort. Mais pour les gérer, il faut les avoir produits et le Murundi voit dans un enfant un moyen de production. L'enfant représente donc l'espoir pour les parents. Et si ils sont pauvres, ils espèrent que demain, leur enfant remontera le niveau de vie. D'où un adage kirundi: *«Ubworo buhetse buruta ubwifumbereje»* ce qui signifie qu'un pauvre avec un enfant au dos, se trouve dans une meilleure situation que celui qui dans sa pauvreté n'a pas d'enfant et donc d'espoir.

Pour WILLIAMS,

> *«Une femme stérile est une tragédie et pour un homme, la stérilité est presque aussi terrible que l'impuissance».*[1]

En effet, un père qui laisse une descendance est immortalisé dans sa progéniture à qui il a donné une partie de lui-même. Si une personne meurt tout en laissant en vie les siens (enfants), elle ne meurt pas parce que même celui qui les voit dira : «voilà les fils ou les filles d'un tel». C'est pourquoi, celui qui meurt sans rien laisser comme descendance perd sa présence parmi les voisins, les amis... Il est comme un charbon éteint : *«Uragatanwa ikara»* dit un insulte kirundi.

---

[1] WILLIAMS, op. cit., p. 4.

P. ERNY fait une comparaison qui cadre bien avec cette mentalité du Murundi :

> *«L'homme fécond ressemble à un fruit mûr : un jour il tombera en terre et pourrira, mais à travers ses graines il est assuré de se perpétuer».*[1]

De même, plus une femme met au monde, mieux elle s'intègre dans la famille maritale. Donc, en même temps que la naissance dilate sa personnalité, la mère se voit entourée de respects, grâce à l'acquisition du nouveau statut.

Bref, mourir sans enfant est compris dans la mentalité burundaise comme le grand mal, la plus grande humiliation et une peine sans consolation. Il est d'ailleurs d'usage d'entendre dire : *«à quoi bon lui sert toute sa richesse, s'il n'a pas d'héritiers».*

Donc, cette mentalité qui s'ajoute à l'ignorance qu'ont les Burundais des mécanismes de la planification des naissances rend difficile la politique de la planification familiale.

II.2. La scolarisation au Burundi.

II.2.1. L'enseignement primaire.

La durée de l'enseignement primaire est de 6 ans. A la fin de la sixième année, un concours national est organisé dans des centres répartis sur tout le pays. Cette sélection se fait en raison du nombre limité de places disponibles en

---

[1] ERNY (P.), Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire, Naissance et première enfance, L'Ecole, Paris, Payot, 1972, p. 21.

première année de l'enseignement secondaire public et surtout pour des raisons d'objectivité et d'équité dans la répartition de ces places entre les citoyens, places devenues insuffisantes par rapport à l'accroissement des effectifs.

Parmi les plus anciennes écoles, beaucoup nécessitent une reconstruction ou de grosses réparations en raison du manque d'entretien au cours des années écoulées ou en raison du fait que ces écoles ont été mal construites au départ. Il en est de même du mobilier scolaire. Les manuels scolaires et les livres du maître font gravement défaut. On trouve assez souvent des classes sans aucun manuel dans certaines matières. Souvent, le seul manuel disponible appartient au maître. De plus, les manuels existants sont souvent incomplets. Malgré que le Bureau d'Education Rurale (B.E.R.) publie des manuels scolaires et beaucoup de documents pédagogiques, il n'a pas encore pu satisfaire à tous les centres.

Cette pénurie des manuels est citée dans l'ouvrage «Analyse globale du système éducatif» quand on écrit :

> *«Dans les écoles primaires, il y a pénurie des manuels de l'enseignant et de l'élève, comme on peut l'observer dans ce tableau concernant des données d'avant la crise et qui, depuis lors se sont empirées du fait du pillage et des destructions qu'ont connu les écoles et des difficultés qu'éprouvent la Régie des Productions Pédagogiques à réimprimer les ouvrages épuisés».*[1]

---

[1] Gouvernement du Burundi, Analyse globale du système éducatif, Tome I, Bujumbura, décembre 1997, p. 21.

Tableau 2 : Nombre moyen de manuels par enseignants et par élève selon les branches (données 1992-1993)[1]

BRANCHES	TOTAL DE MANUELS DISPO-NIBLES PAR ENSEIGNANT	NOMBRE MOYEN DE MANUELS PAR ENSEIGNANT	TOTAL DE MANUELS DISPO-NIBLES PAR ECOLIER	NOMBRE MOYEN DE MANUELS PAR ECOLIER
Calcul	15231	1,5	36159	0,05
Français	21825	2,1	459931	0,7
Etude du milieu	9537	0,9	493	0,0007
Kirundi	11078	1	219326	0,3

«Le matériel didactique existant est très insuffisant et en plus, il n'y a pas de librairie où il peut être acheté».[2]

Les destructions des locaux scolaires et les vols des matériels scolaires au cours de la crise socio-politique qui a débuté en octobre 1993 ont aggravé le problème.

Une filière assure la formation pour l'enseignement primaire : les lycées pédagogiques qui consistent en 6 années d'études secondaires c'est-à-dire les 4 années du troc commun de l'enseignement secondaire suivies de deux ans de formation pédagogique. La fin de cette formation est sanctionnée par un diplôme d'instituteur D_6. Cependant, sur le terrain, nous trouvons aussi des enseignants D_7, D_4, E.M.P.P., E.A.P., A_3, A_2, etc...

---

[1] Gouvernement du Burundi, op. cit., p. 21.

[2] Gouvernement du Burundi, ibidem.

II.2.2. Rôle et importance de la scolarisation.

Autrefois, les apprentissages se faisaient en famille. Un métier était hérité de père en fils. C'est ainsi que l'enfant au fur et à mesure qu'il grandissait était initié aux divers métiers. Cette initiation était liée au sexe : les filles étaient initiées aux métiers de leurs mères tandis que les garçons s'initiaient aux métiers de leurs pères. L'apprentissage était donc pratique et insistait sur le concret sans que l'abstrait soit nécessairement négligé. L'enfant apprenait en participant aux activités de la famille et de la communauté. Nous pouvons dire même que l'éducation traditionnelle était insérée dans la vie de tous les jours. Elle répondait aux besoins de la famille c'est-à-dire qu'elle consistait, comme l'a souligné BARARUFISE,

> *«en une formation fonctionnelle dans ses objectifs et elle était essentiellement concrète dans ses méthodes».*[1]

La pédagogie appliquée était implicite et selon le même auteur,

> *«Les méthodes reposaient sur l'exemple, la pratique, l'émulation et aussi sur la parole des personnes âgées au moyen des conseils, explications, des proverbes et des récits des veillés».*[2]

---

[1] BARARUFISE (B.), op. cit., p.32.

[2] BARARUFISE (B.), idem, p. 33.

Dans cette pédagogie traditionnelle, il n'existait pas de règles codifiées mais celles-ci se puisaient dans l'expérience de tous les jours et dans la morale populaire connue dans les proverbes, les devinettes et les dictons. De la sorte, l'enfant acquérait dans son milieu des règles morales, des techniques et des connaissances dont l'assimilation lui permettait d'être un homme adapté à sa société. L'enfant étant considéré comme ayant une fonction économique productive, son éducation devait se faire d'une façon fonctionnelle, c'est-à-dire en fonction de son milieu de base, des nécessités présentes et de son orientation d'avenir. Dans ce cadre, le père transmettait à ses fils, comme nous l'avons déjà précisé en haut, le savoir et les compétences nécessaires pour assurer les rôles masculins d'adultes, tout comme la mère était mieux placée pour transmettre à ses filles la formation la préparant à remplir l'ensemble de leurs rôles ménagers.

Cela étant, comme l'a précisé NTAWURISHIRA,

> *«Le genre humain n'a pas connu qu'une seule et même éducation. Aux différentes époques correspondent les types d'éducation différents, des idéaux culturels différents répondant à des conceptions différentes de l'homme».*[1]

L'éducation traditionnelle répondait aux besoins de ce moment. Mais aujourd'hui, il nous faut une autre comme il nous en faudra une demain, non pas parce que celle d'aujourd'hui contient des erreurs mais parce qu'il se pourrait qu'elle soit un jour dépassée.

---

[1] NTAWURISHIRA (L.), L'Evolution pédagogique et la société, Tome I, Bujumbura, 1988, p. 9.

Pour aujourd'hui, l'école est le garant de la survie des sociétés. Elle transmet valeurs et connaissances mais aussi assure un certain renouvellement de la culture par la formation intellectuelle, morale et physique qu'elle donne à la jeunesse. Elle est à la fois chargée de conserver les valeurs culturelles communes d'une société et de favoriser le progrès dans le présent et dans l'avenir de cette société. Elle constitue un trait d'union dynamique entre le présent et l'avenir.

> *«Elle transmet aux générations nouvelles l'expérience et le savoir des aînés, les normes et les valeurs fondamentales qu'ils en ont faits et gardés et sur lesquels repose la société actuelle ; elle favorise le développement des jeunes novatrices et créatrices et prépare ainsi le dépassement et l'évolution des normes et du savoir qu'elle transmet ; en imposant des relations nouvelles, selon des règles nouvelles, dans un cadre nouveau, elle facilite la prise de conscience de soi et des autres, la vie en groupes nouveaux, la promotion de la jeunesse et une grande partie de son intégration sociale.*
>
> *Ces multiples missions lui imposent une structure et des programmes adaptés, susceptibles de satisfaire les besoins des écoliers et une animation par des maîtres compétents, capables eux aussi de mutation».*[1]

Une telle image de l'école, l'idéalise pour la société. Elle réalise une éducation au sens d'une socialisation qui satisfait le droit de chacun mais aussi prépare les compétences nécessaires à la prospérité du pays.

---

[1] LAFON (R.), Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1973, p. 277.

Au développement économique et social, s'ajoute la formation civique de l'homme participant à la vie nationale et, de surcroît, ouvert au dialogue universel. On est soucieux de l'avenir des siens mais aussi de garder la tradition. C'est ce qu'exprime Claude CHARMION, cité par RUZENZA :

> *«La société s'attache à préserver les acquis de son histoire, tout en orientant son évolution nécessaire et assumée».*[1]

L'institution scolaire apparaît ici comme le propre d'une société dynamique, une société non seulement qui dispose d'un ensemble de connaissances à transmettre mais aussi qui désire créer, élaborer et organiser de nouvelles connaissances, un savoir nouveau.

A la question de savoir ce qu'est le rôle de l'école, ROGER répond en ces termes :

> *«Dans l'ensemble des activités humaines, cette institution joue le rôle que l'on voit jouer dans les sociétés primitives, dans les tribus les plus simples, par les vieillards qui ont pour mission d'initier à la vie de clan, à la vie de la tribu, les jeunes qui leur sont confiés, et de les préparer de la sorte à entrer dans la vie réelle de leur groupe. Toute chose étant changée et l'état de civilisation où nous nous trouvons (étant ce qu'il est), la fonction de l'école est restée cela : préparer les enfants à entrer dans la vie».*[2]

---

[1] CHARMION (C.) cité par RUZENZA (S.), Le projet personnel de scolarité. Pour une auto-orientation scolaire par l'éducation au projet dans une société en développement, le cas du Burundi, Tome I, Louvain-la-Neuve, mars, 1992, p. 8.

[2] ROGER (Y.), Le cycle d'orientation et d'observation, conseil de coopération culturelle de l'Europe, l'Education en Europe, Série II, Strasbourg, 1980, p. 10.

Avec l'industrialisation, l'urbanisation, les sociétés ont vu leurs conditions d'existence devenir très complexes. Seule une préparation scolaire permettra aux jeunes d'affronter cette complexité. Le Monde devient autre, les dimensions des familles s'amenuisent et l'environnement familial où les parents se trouvent incapables d'assumer à eux seuls la mission éducative dont il a été question. D'où la nécessité de cette institution qu'est l'école.

Quant au Burundi, les efforts sont fournis pour la scolarisation de tous les enfants en âge de scolarisation. Mais, des difficultés persistent : elles sont remarquées à travers son évolution historique.

II.2.3. Aperçu historique de la scolarisation.

A partir du passé, on peut préparer l'avenir. C'est pourquoi nous allons essayer de montrer brièvement comment notre système scolaire a évolué afin de cibler certaines difficultés rencontrées au cours de cette évolution.

Le tableau suivant va nous montrer quelques données statistiques nous permettant d'avoir une meilleure dimension de la structure scolaire à ses débuts.

Tableau 3 : Evolution de la population scolarisée (1904-1925).[1]

ANNEES	ECOLES	GARÇONS	FILLES	TOTAUX
1904	3	110	-	110
1910	8	774	315	1.089
1913	33	3.644	939	4.633
1918	44	1.638	823	2.461
1922	82	4.790	3.990	8.780
1925	244	12.270	7.466	19.736

Le tableau ci-dessous nous montre comment la population scolarisable et celle scolarisée ont évolué à partir de 1964.

---

1 Cahiers d'Histoire IV-V (1988), Education de base et développement rural au Burundi : Quelques réflexions sur les politiques scolaires au XXè siècle, in De l'histoire sociale dans l'Afrique des Grands Lacs, U.B., F.L.S.H., Département d'Histoire, Janvier, 1990, p. 22.

Tableau 4 : Evolution de la population scolarisée (1964-1992)[1]

ANNEE SCOLAIRE	M	F	M + F	Pop. 7-12	TAUX DE SCOLARISATION	% FILLES
64-65	98784	40.948	139.732	331.435	42,2%	29,3%
65-66	103572	43.299	146.871	343.955	42,7%	29,3%
66-67	107433	45.529	152.962	356.948	42,9%	29,8%
67-68	119.306	51.610	170.916	370.432	46,1%	30,2%
68-69	125.049	55.370	180.419	384.425	46,9%	30,7%
69-70	124.841	57.603	182.444	398.945	45,7%	31,6%
70-71	121.915	59.843	181.758	414.017	43,9%	32,9%
71-72	119.068	60.218	179.286	429.659	41,7%	33,6%
72-73	87.075	49.452	136.527	445.886	30,6%	36,2%
73-74	79.420	47.304	126.724	462.729	27,4%	37,3%
74-75	80.649	48.829	129.518	480.209	27,0%	37,7%
75-76	79.552	50.045	129.597	498.349	26,0%	38,6%
76-77	80.053	51.285	131.338	517.174	25,4%	39%
77-78	86.946	55.288	142.234	536.710	26,5%	38,9%
78-79	88.531	57.485	146.016	556.984	26,2%	39,4%
79-80	96.909	62.820	159.729	578.024	27,6%	39,3%
80-81	106.504	69.352	175.856	599.859	29,3%	39,3%
81-82	127.227	79.400	206.627	622.519	33,2%	38,4%
82-83	166.904	105.212	272.116	646.035	42,1%	38,7%
83-84	180.630	120.648	301.278	670.439	44,9%	40,0%
84-85	202.506	140.521	343.027	695.765	49,3%	41,0%
85-86	224.463	161.473	385.936	722.048	53,5%	41,8%
86-87	258.978	193.447	452.425	748.331	60,5%	42,8%
87-88	295.715	232.772	528.487	775.570	68,1%	44,0%
88-89	315.515	252.542	568.057	803.801	70,7%	44,5%
89-90	330.693	265.991	596.684	833.059	71,6%	44,6%
90-91	344.551	289.104	633.655	874.000	72,5%	45,6%
91-92	347.890	284.321	632.211	920.000	68,7%	45%

[1] RWANTABAGU (H.), Education in Burundi : An evolutionnary perspective, Bujumbura, U.B., F.P.S.E., 1995, p. 20.

Pour des raisons pratiques, nous allons subdiviser cette évolution en deux périodes :

La première va partir de 1898, date qui correspond à la première fondation stable de missions des Pères Blancs au Burundi à 1962, année de l'indépendance du Burundi.

La deuxième va partir de 1962 à nos jours.

a) <u>De 1898 à 1962</u>.

Cette période est celle où la scolarisation était aux mains des étrangers (missionnaires et colonisateurs) et celle-ci répondait à leurs objectifs. Son évolution ne fut pas linéaire. Elle a subi tantôt des hausses, tantôt des baisses.

Par exemple, en 1904, le Burundi comptait 3 écoles avec 110 élèves. Il avait 33 écoles avec 4633 élèves en 1913. Cette évolution est très rapide suite à la création intense au cours de cette période des nouvelles écoles. Mais, les choses changent en 1918 où l'on observe la diminution du nombre de la population scolaire jusqu'à 2461 réparties en 44 écoles. Cette diminution est due probablement à ce qu'après la première guerre mondiale, les allemands étant obligés de renoncer à leurs droits sur leurs colonies africaines, le réseau d'écoles officielles créées par eux disparaissait avec eux. Dès que le Burundi entra dans la période du mandat belge, on assista à un essor considérable de l'enseignement élémentaire. C'est ainsi qu'en 1922, on trouve 82 écoles contenant 8.780 élèves et en 1925, 244 écoles avec 19.736 élèves. Cet effectif élevé est peut-être dû à ce qu'en 1925, une convention fut signée au Burundi entre le gouvernement belge et les diverses missions «nationales» belges confiant à ces dernières le soin d'organiser l'enseignement alors qu'avant, la Belgique avait laissé l'enseignement entièrement aux missionnaires.

A partir de 1925, l'évolution du système scolaire burundais commença à s'enrichir des établissements d'enseignement secondaire. Ce fut le cas du petit séminaire de MUGERA en 1926, du groupe scolaire d'ASTRIDA en 1929, de l'école des moniteurs de MUSEMA en 1933 tenue par la mission baptiste danoise, de l'école des moniteurs pour garçons à GITEGA en 1940, et d'une autre pour filles à BUKEYE en 1941.[1]

b) La période post-coloniale.

Avant l'indépendance, on peut dire que le Burundi possédait déjà des gens ayant des études poussées, capables de formuler des critiques objectives au système scolaire tel que conçu et organisé par les colonisateurs.

La réforme de 1961.

En 1961, durant la courte période d'autonomie interne, une réforme fut entreprise, en vue d'adapter les programmes de l'école primaire aux besoins du moment. Malheureusement, le nouveau programme fut une copie servile de la métropole. Malgré la reconnaissance du caractère rural du Burundi et la nécessité d'adapter l'enseignement au milieu par une orientation plus réaliste, le réalisme demeure absent et la réforme maintient le caractère élitiste de notre enseignement.

---

[1] BARARUFISE (B.), op. cit., p. 41 & 43.

A ce propos, MARIRO nous dit ceci :

«Dans ce système où les besoins réels des populations colonisées n'étaient pas pris en considération, des masses d'élèves étaient arrêtées à mi-chemin de l'enseignement primaire et post-primaire. Seule une minorité accédait à l'enseignement au niveau de secondaire. Le système éducatif ne se souciait pas de l'avenir des élèves éliminés au cours du processus de formation primaire».[1]

La réforme de 1964.

Une deuxième réforme touchant seulement l'enseignement secondaire fut introduite en 1964, son objectif étant d'adapter cet enseignement aux réalités du monde contemporain, aux besoins du Burundi et à la psychologie de l'adolescent. Elle supprima l'enseignement du grec et du latin et répartit le temps dévolu jadis à ces deux disciplines au renforcement des sciences de la nature et des mathématiques et introduisit l'enseignement de la langue anglaise. On peut dire que la grande innovation de la réforme fut l'introduction de l'enseignement de l'anglais dans les établissements d'enseignement secondaire, et cela en vue d'adapter les nouvelles générations à l'environnement régional et international faisant beaucoup appel à l'usage du français et de l'anglais dans les relations humaines internationales.

---

[1] MARIRO (A.), cité in Liaison, Revue trimestrielle n° 10, Numéro spécial sur la réforme du système éducatif au Burundi, 1974, p. 45.

De même, le renforcement des sciences naturelles et des mathématiques devait avoir pour effet l'adaptation de mêmes générations à l'évolution du monde contemporain dominé par la perspective scientifique et technologique.

Enfin pour adapter l'enseignement secondaire à l'évolution mentale de l'adolescent, la réforme créa un tronc commun de trois ans au cours duquel tous les élèves suivent un programme identique avant d'être orienté vers les différentes sections du cycle supérieur de l'enseignement secondaire.[1] Ce cycle était appelé le cycle d'observation c'est-à-dire d'éclosion des aptitudes intellectuelles en vue d'une orientation future.

La réforme de 1973.

Une troisième réforme intervint en 1973. Pour la justifier, G. BIMAZUBUTE, Ministre de l'Education Nationale dit :

> *«De même que le système d'éducation coloniale répondait aux exigences et servait les intérêts de l'économie et de la politique coloniale, le système d'éducation nationale doit répondre aux exigences et servir les intérêts de l'économie et de la politique nationales».*[2]

---

[1] NTAWURISHIRA (L.), Editorial, Revue Nationale de l'Education du Burundi, juillet, n° 4, 1964, M.E.N.

[2] Communication du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture sur la réforme de l'enseignement, in Liaison n° 10, op. cit., p. 9.

Les objectifs de cette réforme étaient :

1° La «ruralisation» de l'enseignement primaire pour mieux tenir compte du milieu social et physique du Burundi. Une place plus grande est réservée aux jardins scolaires. Dans les classes supérieures, les cours d'Agriculture sont complétés par des exigences pratiques en technologie appropriée.

2° La «kirundisation» impliquant l'usage de la langue nationale comme langue d'enseignement pour les quatre premières années.

3° La transformation progressive de l'esprit dans lequel se pratique cet enseignement de l'école primaire traditionnelle et l'école communautaire s'intégrant dans le contexte socio-économique de sa «colline».

4° Raccourcissement de la durée des études primaires de 7 à 6 années, avec la perspective d'une formation autonome et terminale.

Pour arriver à ces objectifs, le B.E.R. fut créé et organisé en 4 sections comprenant 13 ateliers.[1]

La réforme fut entreprise, certes, mais on peut se demander quels garde-fous on avait prévu pour ne pas échouer comme celle de 1961.

Tout cela étant dit de la structure et des programmes, nous allons maintenant consacrer quelques lignes à l'évolution des effectifs scolaires.

---

[1] B.E.R.

Le taux de scolarisation a évolué graduellement jusqu'à l'année scolaire 1968-1969 pour baisser à partir de ce moment: il a passé de 20% au moment de l'indépendance, à 42,2% en 1964-1965 et à 46,9% en 1968-1969. A partir de cette date, nous remarquons une baisse progressive jusqu'à ce qu'en 1976-1977, il tombe à 25,4%.

Cette diminution est en partie due à la fermeture des écoles primaires à cycle incomplet (moins de 6 années d'études) en 1969-1970. Et de la suppression de ces écoles; il en résulta une perte de 871 salles de classe et une diminution de plus de 23% des écoliers. Les autres événements qui ont accentué la décroissance de ce taux sont peut-être ceux de 1972 (guerre civile).
Une autre explication est liée à la réforme de l'enseignement de 1973-74. Il fut question de supprimer les classes dites «septièmes préparatoires» rattachés jusqu'alors au primaire et de les transformer en une année d'étude supplémentaire dans le tronc commun d'où une perte d'élèves au niveau primaire au profit du secondaire.
Une autre raison est que jusqu'en 1974, les enfants fréquentant les YAGAMUKAMA étaient compris dans les effectifs du primaire. Ce qui faussait le taux de scolarisation dans le sens de la hausse.

A partir de 1979-80, nous avons un regain de croissance de scolarisation, qui passa de 27,6% à 33,2% en 1981-82.

La réforme de 1981.

La réforme de 1981 a occasionné une croissance rapide du taux de scolarisation. Cette réforme, ayant pour objectif la scolarisation universelle, eut pour conséquences que l'inscription à l'école des enfants âgés de 7 ans qui était de 32% en 1980-81 passa à 62% en 1982-83, puis à 87% en 1987-88. Ainsi, le taux de scolarisation passa de 29,3% en 1980-81 à 68,1% en 1987-88, allant même jusqu'à 72,5% en 1990-91.

Néanmoins, le taux de scolarisation est tombé à 68,7% en 1991-92. Cela est dû peut-être à la guerre civile de novembre 1991.

En outre, au moment où ce taux allait reprendre la montée, la crise «socio-politique» de 1993 le perturba. Il tomba à plus ou moins 40% en 1996-97. Aujourd'hui, le taux de scolarisation remonte et se chiffre à plus de 60%.

En définitive, nous pouvons dire que le système scolaire burundais connaît une forte demande de scolarisation, laquelle demande est liée à une croissance démographique difficile à limiter. Cela se traduit inévitablement par une augmentation des effectifs pléthoriques dans les classes prévues pour des effectifs moins nombreux.

Nous allons passer à présent à la phase expérimentale que nous aborderons après avoir montré la méthodologie que nous allons suivre.

IIème PARTIE : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES.

CHAP. III : PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET VARIABLES.

III.1. Problématique.

Comme tous les pays du monde, avant l'introduction de l'école au Burundi, celui-ci possédait son type d'éducation. Très simple, elle se faisait auprès des parents par le contact direct avec la réalité concrète. L'enfant apprenait son métier par ses parents.

Avec l'école, l'image a tourné la face. L'éducation est devenue l'affaire d'une autre institution qui exige la construction des locaux, des enseignants spécialisés, une administration, un matériel didactique, etc. Tout cela exige des dépenses en argent. A l'époque coloniale, les écoles étaient aux mains des missionnaires et des colonisateurs. Les parents n'en sentaient pas directement le poids financier. En plus, l'ordre politique de la colonisation exigeait une scolarisation limitée quantitativement et qualitativement car leur objectif était de former le minimum de cadres moyens devant servir d'intermédiaires entre le colonisateur et le peuple.

Après la colonisation, le système scolaire fonctionna surtout avec le financement de l'Etat et des parents à un moindre degré, la participation de l'Eglise Catholique, protestante, des organismes internationaux tels l'UNESCO, la Banque Mondiale, le Programme Alimentaire Mondial (P.A.M.), etc. Aujourd'hui, où la politique du gouvernement est la scolarisation universelle, le problème devient très complexe. Il le devient parce que les aides extérieures n'interviennent plus, mais aussi parce que le facteur démographique est un poids trop lourd pour le système éducatif burundais.

En effet, l'importance relative de la population jeune et sa croissance continue implique que le développement de la scolarisation dans les pays en voie de développement dont le Burundi ne puisse être satisfait qu'au prix d'un effort proportionnellement supérieur à celui que font les pays industrialisés dont les caractéristiques démographiques sont différentes.

Or, ces efforts sont énormes pour notre pays dont la croissance des ressources économiques ne suit pas le même rythme que la croissance démographique. C'est pourquoi nous pouvons dire que le principal obstacle à l'expansion de l'enseignement est d'ordre financier.

Ainsi, l'expansion démographique constitue-t-elle un facteur prépondérant dans l'accroissement futur des dépenses d'éducation et ses effets se répercuteront négativement à maints aspects de l'éducation notamment à :

- L'extension de taux de scolarisation en vue d'établir, par exemple comme nous l'avons signalé plus haut, la scolarisation universelle ;

- la nécessité d'améliorer qualitativement le système éducatif par une amélioration de la qualification des maîtres ;

- l'élevation à long terme des coûts unitaires des systèmes d'enseignement et notamment des coûts salariaux;

- la tendance globale à l'augmentation des dépenses par élève.

Toutes ces raisons nous ont amené à nous poser la question suivante :

> Avec les moyens financiers dont notre pays dispose, est-il capable de dispenser un enseignement de qualité à tous ses enfants en âge scolaire ?

Cette question nous a amené, elle aussi, à nous poser une série d'autres questions liées les unes aux autres :

- Peut-on accueillir tous les enfants en âge scolaire et pouvoir les encadrer ?

- Peut-on avoir le matériel didactique suffisant pour tous les élèves ?

- En appliquant le système de double vacation des maîtres et des locaux, les programmes seront-ils achevés ? Ou l'enseignant qui court avec le temps ne risque-t-il pas de privilégier la quantité au détriment de la qualité ?

Voilà donc autant de questions qui concernent les effets de la croissance démographique sur le système scolaire et qui nécessitent des réponses.

Notre ambition est alors de répondre à toutes ces questions avec des explications y relatives. Nous nous sommes proposés d'essayer d'y répondre par le biais des enseignants de l'école primaire en vérifiant les hypothèses que nous formulons immédiatement comme suit :

III.2. Hypothèses de travail.

III.2.1. Hypothèse générale.

La croissance démographique doit poser des difficultés à notre système scolaire, spécialement à cause de la croissance économique qui ne suit pas le même rythme que la croissance démographique.

III.2.2. Hypothèses opérationnelles.

- Certaines de ces difficultés sont plus ressenties dans les premières années que dans les années avancées.

- Elles sont aussi plus ressenties dans les classes tenues par les enseignantes que dans celles tenues par les enseignants.

III.3. Justification du choix des variables.

III.3.1. Variable «degré d'enseignement».

Nous retenons cette variable car nous pensons que les difficultés liées au nombre d'élèves sont plus ressenties dans les premières années car c'est là même où les élèves sont encore plus nombreux. Ceux-ci sont aussi moins adaptés à la vie scolaire étant donné que le début est toujours difficile. Ils nécessitent donc un suivi régulier, du matériel didactique bien adapté d'autant plus qu'ils sont encore dans un stade des opérations concrètes.

III.3.2. Variable «sexe».

Nous allons considérer cette variable parce que nous pensons que les enseignantes éprouvent beaucoup de difficultés dans l'exercice de leur fonction. Cela parce qu'en plus de cette fonction, elles ont d'autres obligations familiales telles que les travaux de ménage et le soin des enfants. Par conséquent, elles éprouvent des problèmes au niveau de la préparation, de l'encadrement des élèves, de la correction d'un nombre élevé d'élèves, etc.

CHAP. IV : METHODOLOGIE DE TRAVAIL.

IV.1. Présentation du terrain d'enquête.

IV.1.1. Situation géographique.

La commune GISOZI, qui fait l'objet de notre travail, est située dans la région naturelle de MUGAMBA, sur le versant oriental de la Crête Congo-Nil. C'est l'une des communes de la province de MWARO. Elle est bordée au Nord par la commune de RUSAKA, à l'Est par les communes de KAYOKWE et BISORO toutes les trois appartenant à la province de MWARO. A l'Ouest, elle est limitée par les provinces de BUJUMBURA au Nord-Ouest (par les communes de MUKIKE et MUGONGOMANGA), de BURURI au Sud-Ouest (par la commune de MUGAMBA).

Cette commune est subdivisée en 13 collines (BUBURU, BUTEGANA, GATARE, GISOZI, KIBIMBA, KIYANGE, MUSIMBWE, MUSIVYA, NDAVA, NYAGAHWABARE, NYAKIRWA, NYAMIYAGA et RWEZA) réparties en deux zones : GISOZI et NYAKARARO.

La commune GISOZI a une superficie de 11.870 ha. Elle est située dans la région de haute altitude du Burundi. Ses altitudes varient entre 2248 m (niveau supérieur) et 1868 m (niveau inférieur) avec une moyenne altudinale de 2058 m. Son climat est frais et pluvieux. Ses sols et sa végétation, fortement altérés, imposent une productivité très faible.

IV.1.2. Activités économiques.

La population de la commune GISOZI est principalement agro-pastorale (82,3%)[1]. Les produits vivriers ont un rendement tellement faible que la population est obligée d'en importer. Selon BARAZINGIZA,

> *«Pour une exploitation moyenne de 46,5 ares cultivée chaque année, on récolte environ 620,4 kg dont 331,4 kg de tubercules (soit 53,4%), 84,25 kg de légumineuses (13,5%) et 204,8 kg de maïs (33%)».*[2]

La production locale n'est plus capable de subvenir aux besoins alimentaires nécessaires. Seule la pomme de terre gagne de plus en plus le marché local et régional. En effet, grâce à la variété d'espèces, cette culture est pratiquée trois fois par an soit durant toutes les saisons culturales.

L'élevage est surtout bovin. La vache a une grande importance. Elle est élevée non seulement pour le rôle financier et de compensation pour les alliances matrimoniales, mais aussi dans le but d'approvisionner le fumier, élément indispensable pour un meilleur rendement des cultures et du sol. Et la moyenne par exploitant est à peu près trois têtes de vaches[3]. L'élevage est aussi de petits ruminants. On ne trouve que le mouton et la chèvre avec une moyenne de 1 ovin et 1 caprin par exploitant[4]. Il y a aussi un nombre important de poules.

---

[1] BARAZINGIZA (A.), L'intégration de l'arbre dans le système d'exploitation agro-pastoral des hautes terres du Burundi. Le cas de la commune GISOZI, Mémoire présenté pour l'obtention d'un grade de Licencié en F.L.S.H., Département de Géographie, 1996, p. 35.

[2] BARAZINGIZA (A.), ibidem.

[3] BARAZINGIZA (A.), idem, p. 53.

[4] BARAZINGIZA (A.), idem, p. 55.

En deuxième position vient l'activité salariale qui est représentée par 13,8%[1] de la population. Il s'agit des agents de la Fonction Publique dont la plupart sont des enseignants. De ce même groupe, on enregistre des ouvriers qui travaillent dans les différents projets installés à GISOZI.

Enfin, le troisième groupe est composé d'artisans et de petits commerçants. Cette activité totalise 4,3%[2] de la population.

Le tableau ci-après nous présente la situation démographique de la commune par colline.

---

[1] BARAZINGIZA (A.), op. cit., p. 55.

[2] BARAZINGIZA (A.), idem, p. 56.

VI.1.3. Situation démographique.

Tableau n° 5 : Situation démographique de la commune de GISOZI (1979-1991).

COLLINES DE RECENSEMENT	SUPERFICIE (en ha)	EFFECTIF DE LA POPULATION			ACCROISSEMENT DE 1979 A 1991		DENSITE hab/km²		
		1979[1]	1990[2]	1991[3]	Total habitants	Taux d'accroissement	1979	1990	1991
1. Butegana	1810	3090	3217	3304	+ 214	0,58	170	178	182
2. Kiyange	1382	1900	2232	2244	+ 344	1,39	137	162	162
3. Kibimba	1322	2336	2378	2406	+ 70	0,26	176	180	182
4. Musivya	1099	1490	1460	1517	+ 27	0,16	135	133	138
5. Nyakirwa	1077	1884	2024	2070	+ 186	0,8	175	188	192
6. Nyagahwabare	942	1328	1455	1507	+ 179	1,07	141	154	160
7. Gisozi	931	982	965	950	- 32	0,32	105	104	102
8. Musibwe	918	1538	1809	1854	+ 316	1,54	167	197	202
9. Nyamiyaga	783	1181	1227	1246	+ 65	0,47	151	157	159
10. Ndava	526	1225	1316	1362	+ 137	0,91	232	250	259
11. Gatare	505	852	982	989	+ 137	1,25	168	194	195
12. Buburu	292	713	800	827	+ 114	1,25	244	274	283
13. Rweza	283	883	1000	1046	+ 163	1,41	312	353	369
Commune GISOZI	11870	19402	20865	21322	+ 1920	0,8	163	176	179

---

[1] Minter, Recensement Général de la population et de l'habitation, 1979, Résultats définitifs, Province de MURAMVYA, Tome II, Vol. VI, p. 27.

[2] Minter, op. cit., p. 35.

[3] Etat civil de la commune de GISOZI, Déc., 1991.

A travers ce tableau, nous remarquons que l'accroissement démographique de la commune de GISOZI est en général modéré voire faible si on se réfère à l'évolution nationale qui, sur la période de 11 ans (de 1979 à 1990) a augmenté de 28,7%.

En effet, les chiffres nous montrent que cette population de GISOZI est passée de 19.402 habitants en 1979 à 21.322 habitants en 1991 en passant par 20.865 habitants en 1990. Sur 12 ans (de 1979 à 1991), la population a augmenté de 1920 habitants soit un taux d'accroissement de 0,8%. Mais, si on considère la seule année 1990-1991, le taux d'accroissement naturel est d'environ 2,1%. Dans tous les cas, l'accroissement annuel de la population de la commune GISOZI est inférieur à l'accroissement annuel de la population nationale qui sur 11 ans (1979-1990) a été de 2,2%.

Cette faiblesse de l'accroissement démographique peut être expliquée fondamentalement par deux facteurs :

Le premier facteur est le phénomène migratoire. Jusque dans les années 1985, on observait encore des familles entières quitter la commune de GISOZI vers les régions d'IMBO, de KUMOSO et de BURAGANE à la recherche des nouvelles terres plus fertiles.

Le second facteur est l'âge du mariage des garçons. Cet âge est 24 et 26 ans (Etat civil de la commune GISOZI). Ceci résultant de la scolarisation qui fait que les gens restent pendant longtemps à l'état de célibat. En plus de ça, les conditions matérielles freinent le phénomène de mariage précoce dans la commune.

La commune en question est la moins densément peuplée par rapport à la moyenne nationale. Sur un espace de 11.870 hectares, on a dénombré 21.322 habitants soit une densité moyenne communale d'environ 179 habitants/km² (en 1991). La moyenne nationale étant de 204 habitants/km² en 1990.[1]

Un déséquilibre notoire caractérise la population de GISOZI au point de vue âge. Elle est majoritairement jeune. En effet, les jeunes de moins de 20 ans regroupent plus de 57,8% de la population communale. Parmi ceux-ci, ceux qui ont moins de 10 ans sont représentés à plus de 54% c'est-à-dire plus de 31% de la population communale. Le second groupe d'âge, celui qui est compris entre 20 et 59 ans est représenté à 35,5%. Quant aux vieux dont l'âge est supérieur ou égal à 60 ans, ils ne sont qu'à 6,7%.[2]

Cette situation de déséquilibre n'est pas sans conséquence pour la vie de la commune en particulier dans le domaine foncier, scolaire et économique.

A l'intérieur de la commune, des inégalités s'observent au niveau des collines. A part la colline de GISOZI, les autres collines qui forment la commune connaissent des accroissements démographiques positifs. L'inégalité des densités au niveau des collines est sensible. La colline la moins dense, GISOZI, n'a que 104 hab/km² tandis que la plus dense, RWEZA, compte 353 hab/km². Seules les collines de BUBURU (274 hab/km²), NDAVA (250 hab/km²) et RWEZA (353 hab/km²) ont des densités supérieures à la moyenne nationale (en 1990).

---

[1] Mininter, op. cit., p. 37.

[2] BARAZINGIZA (A.), op. cit., p. 60.

N.B. : - Les collines de BUBURU et RWEZA appartenaient à la commune MAKAMBA (l'actuel RUSAKA). Elles ont été rattachées à la commune GISOZI en 1982 suite au découpage administratif survenu à ce moment. Avant, elles avaient respectivement 520 ha et 640 ha de superficie.

- La faible densité de la colline GISOZI s'explique par le fait que la station de recherche agronomique (ISABU) a pour site cette colline. Cette station occupe toute seule 350 ha.

V.1.3. Situation socio-éducative.

La commune de GISOZI compte huit écoles primaires : GISOZI, KIYANGE, KIBIMBA, MUSIVYA, NYAKARARO, RUTONGATI, TWE et NYAMATOVU, réparties en six directions. Seules deux écoles ont, chacune, deux années parallèles au complet. Il s'agit des écoles de GISOZI et de NYAKARARO.

Tableau 6 : Répartition des élèves par niveau au cours des 11 dernières années[1].

ANNEE	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	TOTAL
1987-88	714	537	551	544	596	434	3377
1988-89	773	527	527	565	675	602	3669
1989-90	788	569	491	554	743	760	3905
1990-91	777	625	511	500	781	873	4067
1991-92	875	734	553	521	690	844	4217
1992-93	765	696	576	658	753	802	4239
1993-94	-	-	-	-	-	-	-
1994-95	965	764	651	594	871	888	4633
1995-96	938	820	548	568	809	912	4507
1996-97	1093	925	719	641	811	895	4058
1997-98	1030	951	775	698	724	1026	4679

L'analyse du tableau ci-avant montre que la population scolarisée de la commune GISOZI croît d'année en année. Cependant, comme c'est déjà précisé au point de la motivation, le nombre d'écoles n'a jamais augmenté depuis 1980.

Quant au mobilier scolaire, sauf l'école primaire de GISOZI qui a des bancs pupitres, les autres ont des bancs immobiles partagés, chacun, par plus de six élèves. Chaque classe possède un seul tableau noir ; certaines possèdent une table et une chaise pour le maître, d'autres n'en ont pas. Seules deux écoles ont des bâtiments acceptables : celles de GISOZI et de NYAKARARO.

---

[1] Carte scolaire (Canton scolaire de MWARO).

Les autres manquent soit des fenêtres, soit des portes ou les deux à la fois ; d'autres encore sont dans un état vétuste et méritent d'être reconstruites.

La majorité des enseignants des écoles primaires de GISOZI habitent à plus de six km de l'école et dans des maisons sans électricité alors qu'ils rentrent tard (16 h 45) et fatigués. Il en résulte qu'ils manquent du temps pour la préparation.

IV.2. Les instruments de recherche.

Il existe plusieurs instruments de recherche en sciences sociales. Il serait donc erroné de vouloir les hiérarchiser. La meilleure façon c'est de choisir un instrument en fonction du thème de recherche, de la population à laquelle on s'adresse et du type d'informations qu'on veut recueillir.

Ainsi, compte tenu du genre d'informations que nous voulions récolter et surtout de la population cible, nous avons choisi l'étude documentaire et le questionnaire.

IV.2.1. La méthode documentaire.

Afin d'éviter l'écueil d'un champ trop restreint et nettement limité à nos propres représentations sur les effets de la démographie sur le système scolaire, nous avons opté pour l'emploi d'une méthode documentaire qui nous permettra de compléter nos thèmes et de tester la connaissance du problème chez notre population.

Comme son nom l'indique, cette méthode

«consiste à répertorier et à consulter des documents les plus spécifiques et les plus spécialisés possibles sur le sujet de la recherche».[1]

Il ressort de cette définition que celui (le chercheur) qui recourt à cette méthode doit rassembler et consulter tous les documents susceptibles de lui fournir des informations relatives à son sujet de travail.

Pour ce qui nous concerne, pour compléter nos analyses, interprétations et commentaires, nous avons consulté des documents en rapport avec notre recherche tels que les ouvrages qui parlent de l'éducation, les annuaires scolaires, les notes de certains cours, etc.

IV.2.2. Le questionnaire.

Si nous avons opté pour le questionnaire comme instrument d'enquête, ce n'est pas qu'il ne présente plus d'avantages que d'inconvénients pour le cas de notre travail mais parce qu'il est plus pratique à nos répondants.

En effet, nous reconnaissons avec DE LANDSHEERE qu'

«avec le questionnaire, le chercheur se limite à des informations déjà programmées».[2]

---

[1] OMAR OKTOUF, Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, une introduction à la démarche classique et une critique : P.V. du Québec ; 1987 ; p. 107.

[2] DE LANDSHEERE (G.), Introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand Colin, 1976, p. 75.

Mais, nous sommes en accord d'autre part avec le même auteur citant T.L. KELLY que :

> *«jusqu'à ce que la science expérimentale nous permette de nous passer des jugements humains ou éloigne de notre esprit d'intérêts pour les événements uniques, ce fantasque enfant de la science si faible soit-il restera un auxiliaire indispensable».*[1]

Nous avons choisi cette méthode en raison de certaines qualités dont la facilité d'application, la facilité de traitement des données et la possibilité d'interroger une grande population en peu de temps et la disponibilité de nos informateurs dont le temps est limité. De plus, il répond mieux au souci d'objectivité comme le reconnaît également Roger DAVAL dans les propos suivants :

> *«La méthode par questionnaire... minimise le risque d'erreur d'interprétation par l'interviewé. Elle n'atteint que la réponse manifeste mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup plus de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions».*[2]

Par ailleurs, les quelques inconvénients que présente le questionnaire peuvent être contournés par la pratique de la préenquête.

---

[1] DE LANDSHEERE (G.), op. cit., p. 75.

[2] DAVAL (R.), Traité de Psychologie sociale, Paris, P.U.F., 1967, p. 190.

IV.3. Déroulement de l'enquête.

IV.3.1. La préenquête.

Pour tester la pertinence des variables à l'étude et éclaircir nos questions, nous avons soumis notre questionnaire à 12 enseignants de l'école primaire de RUHINGA (commune MUGAMBA).

Les résultats nous ont révélé que certaines questions sont imprécises. C'est ainsi que nous avons été obligé de reformuler certaines questions, subdiviser certaines autres en sous-questions et supprimer celles qui ne sont pas nécessaires.

Ceci nous a amené de passer de 22 questions à 18 questions.

Fortuitement, ces résultats nous ont aussi révélé que les enseignants d'un même groupe classe donnaient des réponses semblables pour chaque question.

IV.3.2. La population d'enquête.

C'est après la préenquête que nous nous sommes décidé de déterminer la population nécessaire à notre enquête.

En effet, au début de notre travail, nous avions voulu opérer sur tous les enseignants des écoles primaires de GISOZI (titulaires & suppléants). Cependant, étant donné que les enseignants des mêmes groupes d'élèves ont tendance à donner les mêmes réponses (révélé par la préenquête), une double information dans une même classe n'est pas nécessaire. Nous avons alors opté de travailler avec un seul enseignant par groupe-classe, ce qui nous a fait 60 enseignants.

Cet univers étant réduit, l'échantillon n'était pas nécessaire car, comme nous le précise MUCCHIELLI,

> *«Toutes les fois que l'univers de l'enquête sera réduit, il faut interroger tous ceux qui en font partie».*[1]

Nous avons alors distribué le questionnaire à toute notre population d'enquête.

III.3.3. Lancement du questionnaire et récolte des données.

Après avoir eu l'autorisation de la direction, nous passions nous-même dans chaque classe pour donner le questionnaire aux enseignants titulaires. Nous leur disions qu'au cas où ils auraient besoin d'explications, nous allions passer après 7 jours pour ce but car il nous faudrait 6 jours pour faire le tour de toutes les écoles. 4 jours après le passage pour les explications, nous passions à chaque école pour récupérer le questionnaire.

III.3.4. Difficultés rencontrées.

Un tel travail ne peut pas se faire sans contraintes.

La première est d'ordre matériel. Outre que le financement octroyé par la direction de la recherche est très insuffisant, il nous a été octroyé après plusieurs réclamations, ce qui nous a pris beaucoup de temps.

---

[1] MUCCHIELLI (R.), Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème, 5ème édition revue et augmentée, Paris, E.S.F., 1973, p. 17.

La deuxième est liée à nos répondants qui n'ont pas pu respecter notre rendez-vous. Nous étions alors obligé de retourner plusieurs fois pour chaque école et parcourir toutes les écoles de la commune à pied nous a fait perdre beaucoup de temps.

II.3.5. Dépouillement des données de l'enquête.

Après la récolte des données, nous avons fait un dépouillement qui procédait en deux temps :

- l'analyse quantitative
- l'analyse qualitative.

Concernant l'analyse quantitative, nous suivions ce conseil de Roger MUCCHIELLI quand il dit :

> *«Il faudra en effet calculer les fréquences des catégories, les hiérarchiser, calculer les corrélations, chiffrer les différences (...) ceci en tenant compte des variables».*[1]

Comme nous travaillons sur toute la population, toutes les différences constatées entre les variables ont été jugées significatives.

Concernant l'analyse qualitative, nous sommes allé au-delà des chiffres, les transcender, les faire parler pour en savoir plus. Cela nous a permis d'élucider l'origine de l'opinion révélée, les raisons profondes de telle ou telle position du répondant.

---

[1] MUCCHIELLI (R.), Analyse de contenu des documents et des communications, Paris, E.S.F., 1977, p.58.

Et pour le faire, nous avons analysé les opinions des répondants en s'appuyant quelquefois sur leurs argumentations que nous avons étayées par certaines théories des différents auteurs. Les justifications des répondants ont été avancées chaque fois que de besoin, sans en avoir évalué préalablement la fréquence. Cela parce que, encore, le dénombrement de ce genre est très souvent difficile, voire impossible. Et d'ailleurs,

> *«Rien ne nous dit que ce qui revient le plus soit le plus important et le plus significatif».*[1]

Avant d'aborder chaque point, précisons que nous avons, à l'aide des théories de certains auteurs intéressés par l'éducation, précisé l'exigence d'un enseignement de qualité. Cela nous a permis de dire si la croissance du taux de scolarisation a ou non des effets sur cet enseignement.

Cette méthode de dépouillement des données obtenues a été mise en pratique dans la troisième et dernière partie de notre travail.

---

[1] MUCCHIELLI (R.), op. cit., p. 16.

IIIème PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.

D'après ROTHMAN,

«Lorsque l'on échafaude des théories sans les vérifier, on fait de la spéculation intellectuelle. Cela peut être agréable : on excite son imagination et on rêve d'idées et de systèmes. Mais, si l'on veut être un chercheur sérieux, il faut s'arrêter de spéculer à un moment donné et commencer à vérifier ses idées».[1]

Nous abordons ainsi cette partie, qui a trait à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Pour y arriver, nous subdivisons notre enquête en quatre thèmes :

Thème 1 : La capacité d'accueil avec comme indicateurs les questions n° 1, 2, 3 et 4.

Thème 2 : Le matériel didactique ayant comme indicateurs les questions n° 5, 6 et 7.

Thème 3 : L'encadrement dont les indicateurs sont les questions n° 8, 9, 10 et 11.

Thème 4 : Le programme ayant comme indicateurs les questions n° 12, 13, 14, 15, 16 et 17.

La 18ème question nous a aidé à conclure.

---

[1] ROTHMAN (M.A.), Science et recherche, Paris, Nouveaux horizons, S 95, 1969, p. 20.

Après cette précision sur la nécessité de cette rubrique et de sa subdivision en thèmes, abordons maintenant le 1er thème.

Thème 1 : La capacité d'accueil.

Le rythme de construction devrait être influencé par le taux d'accroissement des effectifs scolaires, ainsi que par le taux de remplacement des bâtiments anciens. Malheureusement, tel n'est pas le cas. Au lieu de prévoir le nombre de construction correspondant à l'accroissement de la scolarisation et celui destiné à remplacer les locaux vétustes, on construit en fonction des moyens financiers disponibles. Or, les limitations financières pèsent lourd sur tous les aspects de développement économique.

Ainsi, les conséquences sont que les effectifs dans les classes sont élevés, effectifs qui posent des difficultés à l'enseignant et qui risquent de faire chuter le niveau des élèves. Il a en effet occasionné le système de la double vacation et de la promotion collective, système qui ne manque pas des conséquences fâcheuses au niveau de la qualité de l'enseignement.

Dans les lignes qui suivent, nous allons nous informer auprès des gens les plus impliquées dans l'éducation scolaire, les enseignants du primaire.

Q.1.a. Quel est l'effectif de votre classe ? .....

Le jugez-vous grand ? Oui ☐

Non ☐

b. A partir de quel effectif pourriez-vous dire qu'une classe est nombreuse ?

35 ☐ 40 ☐ 45 ☐ 50 ☐

55 ☐ 60 ☐ ,.....

Expliquez .....

c. Quelle est la superficie de votre classe ? ... m²

Tableau 7 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_o	%
Oui	49	81,7
Non	11	18,3
TOTAL	60	100

La lecture de ce tableau nous montre que 81,7% de nos enquêtés trouvent que l'effectif de leur classe est grand. Le reste (18,3%) le juge abordable.

Tableau 8 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_o	%	F_o	%
Oui	29	80,6	20	83,3
Non	7	19,4	4	16,7
TOTAL	36	100	24	100

En considérant la variable sexe, nous constatons que les femmes (83,3%), plus que les hommes (80,6%) jugent le nombre d'élèves qu'ils enseignent comme grand.

Nous pensons que cette petite différence est justifiée par le fait que les femmes sont trop occupées à la maison. En effet, compte tenu des travaux ménagers et familiaux qu'elles sont appelées à remplir, les femmes n'ont pas le temps suffisant pour corriger, ou préparer les travaux de leurs élèves. Elles aimeraient avoir un effectif moins élevé.

Aussi, le degré dans lequel on enseigne peut influencer nos résultats.

Tableau 9 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
Oui	18	90	13	65	18	90
Non	2	10	7	35	2	10
TOTAL	20	100	20	100	20	100

En lisant ce tableau, nous constatons que les enseignants du 1er degré (90%) et ceux du 3ème degré (90%) contre 65% de ceux du 2ème degré jugent que leurs élèves sont nombreux.

D'une manière générale, cet écart pourrait s'expliquer par le fait que les 1ères classes contiennent plusieurs élèves. Pour le 3ème degré, nous pensons que le programme est surchargé. On donne beaucoup d'exercices, on se prépare au concours national, etc. Il en résulte, qu'ils auraient voulu travailler avec un groupe réduit.

Quant à la question de savoir l'effectif à partir duquel on peut dire qu'une classe est nombreuse, nous avons obtenu la répartition suivante :

Tableau 10 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_o	%
35	4	6,7
40	6	10
45	11	18,3
50	15	25
55	14	23,3
60	8	13,3
Plus	2	3,4
Total	60	100

Les résultats de ce tableau nous révèlent que la majorité des enseignants interrogés (60%) préfèrent enseigner un effectif inférieur ou égal à 50, norme fixée par le gouvernement. Le reste (40%) affirment qu'ils peuvent accueillir un nombre supérieur à cette norme. Nous remarquons aussi que le maximum se trouve à 50.

En analysant ce problème de l'effectif, il apparaît qu'il se pose différemment selon les variables que nous avons retenues.

Tableau 11 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_O	%	F_O	%
35	3	8,3	1	4,1
40	3	8,3	3	12,5
45	4	11,1	7	29,2
50	11	30,6	4	16,7
55	10	27,8	4	16,7
60	4	11,1	4	16,7
Plus	1	2,8	1	4,1
Total	36	100	24	100

De par les résultats du tableau ci-dessus, il ressort qu'il y a une différence entre les réponses des enseignants et celles des enseignantes. En effet, les hommes (41,7%) plus que les femmes (37,5%) préfèrent enseigner un effectif supérieur à 50. Cette différence allant dans le sens du petit nombre pour les femmes est justifiée par leurs occupations à la maison comme c'est déjà précisé plus haut.

Tableau 12 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
35	0	0	3	15	1	5
40	1	5	3	15	2	10
45	2	10	3	15	6	30
50	5	25	6	30	4	20
55	6	30	3	15	5	25
60	6	30	0	0	2	10
Plus	0	0	2	10	0	0
Total	20	100	20	100	20	100

A travers la lecture de ce tableau, notre constat est que 60% des enseignants du 1er degré aimeraient avoir un effectif supérieur à 50. Les enseignants du 2è degré le préfèrent à 25% tandis que ceux du 3è degré le préfèrent à 35%.

Dans l'ensemble, les enseignants du 1er degré, plus que les autres, aimeraient avoir un effectif élevé. En effet, nous pensons que cela est dû au fait que les petites classes contiennent plusieurs élèves. Ainsi, les enseignants se réfèrent à l'effectif qu'ils ont déjà. Ils croient que même un petit relâchement sera un avantage. Ceci est affirmé par un enseignant du 1er degré quand il dit que :

«J'ai vraiment un effectif très élevé : 70 élèves par groupe. J'aimerais qu'il y ait un petit relâchement».

Par contre, ceux du 2ème degré sont pour la plupart contre l'effectif supérieur à la norme fixée par le gouvernement. Nous savons déjà que ce sont eux qui ont un effectif moins élevé. En voulant un petit relâchement eux aussi, ils préfèrent un effectif très petit.

Pour le 3ème degré, nous avons constaté que, à cause des redoublements surtout en 6ème, l'effectif des élèves est supérieur à celui du 2ème degré. Cela peut donc justifier cette petite différence entre le 2è et 3è degré.

Nous avons remarqué aussi, à travers les réponses de nos enquêtés, que les salles sont étroites. Leurs superficies varient de 42 à 64 m² alors que nous avons vu que l'effectif peut s'élever à 74 individus.

Cependant, la salle de cours doit assurer le maximum de confort à tout usager. Ainsi il faut que l'enseignant et ses élèves trouvent l'espace suffisant pour se mouvoir. Il faut que l'élève le plus éloigné perçoive par la vue et l'ouïe les mêmes images de la même façon que celui qui est proche.

Dans son Cours d'Hygiène Scolaire, BUYOYA François Xavier le précise bien :

> *«Dans une classe, chaque enfant doit disposer d'un minimum de 1,5 m² et la longueur de cette classe ne peut en aucun cas excéder 10 m pour permettre à l'enfant le plus éloigné de pouvoir lire au tableau. Le rapport longueur-largeur est de 2/3 ou de 3/4 selon les dimensions qu'on veut donner à la classe sans pour cela dépasser 81 m²».*[1]

---

[1] BUYOYA (F.X.), Hygiène scolaire, U.B., F.P.S.E., cours inédit 1996-97.

Partant de cette citation, nous dirons qu'une salle de classe de 42 m² ne devrait pas dépasser 25 élèves. Or, il y a des écoles où celle-ci contient 74 individus. Nous pouvons par conséquent dire que les conditions d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tous les élèves.

Bref, la classe n'est plus adaptée à l'effectif des élèves et ceci ne manquera pas des inconvénients que la question 2 va peut-être nous révéler.

Q.2. : Quels sont d'après vous les inconvénients d'enseigner une classe nombreuse ?

Dans une classe, l'enseignant s'occupe d'un groupe hétérogène d'enfants. Si la classe est nombreuse, les personnalités sont aussi nombreuses et l'enseignant est obligé d'en tenir compte. Un de nos enquêtés nous affirme ceci :

> *«Le premier inconvénient est qu'on est devant plusieurs sortes de comportements. Il y a ceux qui sont mauvais et ceux qui sont bons. Il faut que tous soient identifiés».*

Et pour Robert DOTTRENS,

> *«Les uns sont intelligents, les autres ne le sont pas, ceux-ci travaillent vite, ceux-là lentement. Il en est qui sont dociles, appliqués ; mais à côté d'eux voisinent les turbulents, les paresseux, les difficiles».*[1]

---

[1] DOTTRENS (R.), Tenir sa classe, Presse de production de Manuels et d'Auxiliaires de l'enseignement à Yaoundé, 1964.

Le maître devrait donc circuler dans les rangées, s'occuper de chaque élève, aider celui qui a des difficultés mais aussi s'occuper de celui qui n'en a pas d'autant plus que ses élèves ne sont pas homogènes.

Cependant, selon nos enquêtés,

«Le maître ne circule plus dans les rangées, parce que trop serrées, il ne peut pas suivre chaque élève».

Il lui est donc difficile de connaître tous les élèves, les difficultés de chacun afin de l'aider en conséquence. De cette manière, les plus faibles sont pénalisés ou avancent avec des difficultés d'autant plus qu'il y a le système de la promotion collective.

Le maître devrait aussi, du moins en quelque sorte, avoir des relations de travail avec ses élèves.

Cependant, comme nous le précise cet enseignant,

«il est très difficile de toucher tout le monde. Il y a même ceux qui font semblant d'être en classe alors qu'ils sont ailleurs. On peut dire même qu'il n'y a pas de relation entre nous et nos enseignés».

Cela est aussi affirmé par Guy AVANZINI quand il dit que :

«Dans une classe nombreuse, la vigilance du professeur ne peut pas s'émietter. Le temps disponible pour s'occuper de chacun s'abrège. Les relations entre enseignant et enseigné se schématisent et s'appauvrissent. L'identification au maître devient plus malaisé car il apparaît comme un sujet lointain plus que comme un soutien qui aide et stimule. L'élève se sent abandonné et de moins en moins concerné ; il ne peut plus être personnellement encouragé».[1]

---

[1] AVANZINI (G.), Echec scolaire, Paris, Edition Centurion, 1977, p. 16.

Un élève qui évolue dans ces conditions est donc un candidat à l'échec.

Une autre difficulté est qu'il y a des bousculades. Selon nos enquêtés,

> *«Dans une classe nombreuse, il y a des bousculades. Cela fait que les élèves se gênent en écrivant, se distraient, dérangent ; la température monte, etc».*

Cette précision des enseignants est inquiétante face à la qualité de l'enseignement. En effet, nous affirmons avec Robert DOTTRENS ceci :

> *«Que tout instituteur se persuade qu'un élève mal assis est obligatoirement un candidat à l'inattention et dérangement».*[1]

Ce qui lui exposera à l'échec ou aux lacunes.

Les autres difficultés soulevées par les enseignants sont liées au contrôle des acquisitions.

Les cahiers ou les copies à corriger étant très nombreux, le maître est obligé de donner peu de travaux. C'est le problème qu'a cet enseignant.

> *«Evaluer est par exemple l'un de nos objectifs primordiaux. Mais le problème est que l'effectif est très grand. Où pourrions-nous trouver ce temps pour corriger des centaines et des centaines de copies quand on rentre déjà à 16 h 45. Nous sommes donc obligés de corriger pendant un long temps c'est-à-dire dans la limite de nos capacités».*

---

[1] DOTTRENS (R.), op. cit., p. 83.

Aussi, dans une classe nombreuse, tous les élèves ne peuvent pas avoir l'occasion de répondre à la question du maître. Il en résulte qu'il y a des élèves qui ne parlent jamais en classe et qui se sentent inférieurs ou qui deviennent timides.

De plus, devant un effectif élevé, l'enseignant est obligé de parler à haute voix, ce qui expose à la fatigue. Cet enseignant est plus clair à ce propos :

> *«Ma classe est vraiment très nombreuse. Si je parle doucement, ce sont seulement ceux qui sont devant ou ceux qui sont attentifs qui peuvent m'entendre. Je suis alors obligé de parler à haute voix pour que ceux qui sont derrière m'entendent et ceux qui dorment se réveillent»*.

Bref, nous pouvons dire que les difficultés liées à l'effectif sont nombreuses. Les enseignants doivent y faire face. Nous allons alors, dans les lignes qui suivent, voir comment les enseignants s'y adaptent.

En effet, la méthode étant l'un des moyens pour faire face à ce problème, nous allons voir comment les enseignants l'adaptent à l'effectif élevé.

Mais, avant de présenter les opinions de nos enquêtés sur cette question, précisons d'abord ce que nous entendons par la méthode.

La méthode est, selon Robert LAFON, un

«plan relatif à une certaine entreprise de pensée ou d'action conformément auquel un homme se prescrit d'acquérir certaines attitudes et d'accomplir dans un certain ordre une suite de démarches et d'opération de manière à atteindre à coup sûr un but donné (ou bien de manière à accroître ses chances de l'atteindre, ou encore de manière à l'atteindre dans le plus bref délai possible».[1]

Nous constatons donc à travers cette définition, que pour accomplir un objectif, une méthode est très nécessaire.

Cependant, il n'y a pas une méthode unique qu'on doit suivre pour atteindre un objectif. Différentes méthodes existent et sont utilisées en fonction de la situation du travail qu'on est entrain de faire. En effet, il revient aux praticiens de choisir la plus adéquate à la situation présente. C'est donc la raison de cette question.

Q.3. : Est-ce qu'il vous arrive de changer la méthode d'enseigner en fonction du nombre d'élèves ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelle est la méthode que vous adoptez :

- pour le petit groupe .....
- pour le grand groupe .....

Expliquez.

---

[1] LAFON (R.), op. cit., p. 552.

Tableau 13 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_o	%
Oui	43	71,7
Non	17	28,3
TOTAL	60	100

En lisant ce tableau, nous constatons que la majorité de nos enquêtés (71,7%) changent la méthode d'enseigner en fonction du nombre d'élèves.

Compte tenu des variables, analysons la répartition de ces réponses au sein de nos enquêtés.

Tableau 14 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_o	%	F_o	%
Oui	26	72,2	17	70,8
Non	10	27,8	7	29,2
TOTAL	36	100	24	100

Au regard des résultats du tableau ci-dessus, nous remarquons que les hommes (72,2%) plus que les femmes (70,8%) changent la méthode selon que le groupe est grand ou petit. Néanmoins, cette différence (1,4%) est minime. Elle peut être due, seulement, au fait que c'est au premier degré qu'on trouve beaucoup de femmes que des hommes. Or, comme nous allons le constater dans le paragraphe qui suit, il est difficile de changer la méthode pour ce degré.

Tableau 15 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
Oui	11	55	16	80	16	80
Non	9	45	4	20	4	20
TOTAL	20	100	20	100	20	100

Nous constatons à partir de ce tableau que 80% des enseignants du 2è et de ceux du 3è degré changent la méthode selon le groupe qu'ils ont en charge. Par contre, 55% seulement des enseignants du 1er degré le font. Cette disparité est peut-être due au fait qu'au 1er degré, l'enfant agira avant d'observer. C'est dans les manipulations qu'il exercera son attention, sa curiosité. Sous la conduite du maître, l'enfant examinera les choses de plus près, appréciera et examinera le désir de combler des lacunes. Changer la méthode chez cet enfant revient donc à passer de la manipulation à l'observation seulement. Le choix des méthodes est limité.

Par contre, en 2è et 3è degrés, on peut se permettre la méthode expositive bannie en 1er degré ; surtout quand l'effectif est élevé. A cet âge, la capacité de rétention des apprentissages augmente de façon sensible. On peut donc élargir le choix : méthode interrogative, observation, méthode expositive, etc.

Bref, nous constatons qu'avec la montée de l'effectif des élèves dans une salle de classe, l'enseignant est obligé de changer la méthode. Cela est justifié par les enseignants comme on le voit par les propos de l'un d'eux.

«Il est impossible, vu les conditions dans lesquelles nous travaillons, de pratiquer la méthode individuelle. On a le choix : ou bien on utilise la méthode individuelle avec tous les avantages et à la fin de l'année on est au milieu du programme, ou alors on avance avec ceux qui le peuvent et on sacrifie les plus faibles qu'on ne se donne d'ailleurs pas la peine de déceler».

Un autre le complète en disant que :

«Il y a des enseignants qui sont complètement dépassés par la situation et qui sont malgré eux obligés de faire recours à des méthodes antipédagogiques».

Ces avis des enseignants sont confirmés par celui de Guy AVANZINI quand il écrit :

«Quand l'effectif est restreint, on rapproche de la situation de l'enseignement individuel et individualisé; plus il s'accroît et plus, au contraire le didactisme se renforce. On enseigne alors pour les élèves de niveau moyen c'est-à-dire éventuellement pour aucun. Ainsi augmente le nombre de ceux qui s'ennuient et perdent pieds car il leur faudrait un rythme tout différent».[1]

Cependant, malgré qu'on est dans l'obligation de changer la méthode avec la situation présente, celle rentable laisse à désirer. La plus choisie est la méthode expositive mais elle est la plus inadaptée au niveau des élèves.

---

[1] AVANZINI (G.), op. cit., p. 20.

Et pour pallier ce problème, le système de la double vacation est instauré. Celui-ci consiste à enseigner dans un même espace pédagogique deux groupes d'élèves soit en fonction des heures de la journée, soit en fonction des jours de la semaine. C'est-à-dire qu'un ou deux enseignants donnent un même programme à deux groupes d'élèves et dans une même salle de classe mais à des moments différents.

A priori, nous trouvons que le bien fondé de cette politique de la double vacation est indiscutable. Elle permettrait de résoudre à coup sûr le problème de l'exiguïté de l'infrastructure scolaire et de la pénurie des enseignants. Donc, elle devrait permettre de doubler les effectifs scolaires sans trop accroître les dépenses d'enseignement.

Néanmoins, chaque médaille a son revers. L'adaptation de cette innovation risque de bouleverser le système d'enseignement et de modifier la manière de travailler des maîtres.

Nous allons, en effet, concrétiser cette idée à travers les réponses des enseignants à la question suivante :

Q.4. Le fait d'enseigner deux groupes a des avantages et des inconvénients :

Avantages .....
.....

Inconvénients .....
.....

Il ressort des réponses de nos enquêtés qu'il y a autant d'avantages que des difficultés.

a) <u>Avantages</u>.

- La scolarisation universelle est possible. Avec cette pratique, on peut enseigner plusieurs enfants à moindre coût.

- Un nombre réduit par groupe-classe.

- Les élèves ont beaucoup de temps pour aider leurs parents.

b) <u>Inconvénients</u>.

- La fatigue : l'enseignant qui commence avec la première leçon, en général, à 7 h 45 et qui termine la dernière à 16 h 45 avec une interruption d'une heure et quarante cinq minutes s'étendant de 11 h 30 à 13 h 15 sort épuisé. Au moment où il devrait se reposer c'est-à-dire à la fin des cours, le maître doit préparer les leçons du jour suivant, corriger les devoirs, les interrogations, etc.

  La fatigue des élèves est aussi une réalité. La majorité des élèves, de l'après-midi, viennent à l'école après avoir aidé ou même remplacé leurs parents dans certains travaux tels que les travaux champêtres, les travaux de ménage, etc. Ils arrivent à l'école épuisés physiquement.

- Le temps : suite à la réforme de 1973, les disciplines sont devenues nombreuses et suite à l'instauration de la double vacation, le temps imparti aux différents apprentissages a été réduit.

«En comparant la grille horaire de l'école primaire dans le système de la double vacation à celle d'avant le système, on constate que la distinction entre les branches principales et secondaires, disciplines "intellectuelles" et "manuelles" naguère bannie par la réforme revient en force. Le français et le calcul prennent l'avantage sur les enseignements du kirundi et différentes activités pratiques».[1]

Donc, la contrainte temps risque de remettre en opposition les objectifs de la réforme de 1973 et la double vacation.

- La baisse du niveau : elle peut être due à la réduction d'heures d'étude comme c'est déjà précisé ci-haut, au manque de temps pour pouvoir préparer et corriger les travaux d'application, à l'effectif des élèves assez grand qui fait qu'on ne peut pas suivre chacun individuellement et l'aider en conséquence. En effet,

  «en ce qui concerne l'individualisation de l'enseignement, il devient très difficile pour le maître, de s'occuper personnellement du travail de chaque élève étant donné qu'il a la charge de deux groupes d'enfants».[2]

Bref, nos enquêtés sont pour la réduction du nombre des analphabètes. Ils en trouvent le premier avantage parce qu'étant un facteur de développement. L'utilisation du même local, du même maître et du même matériel est aussi un

---

[1] BURUNDI, MEN (1984), Réflexion sur le système éducatif burundais en matière d'éducation de base, Bujumbura, p. 10.

[2] BURUNDI, MEN (1984), Enquête d'évaluation in U.B., 1984, p. 15.

avantage : ça réduit les dépenses allouées à l'éducation des enfants d'autant plus que notre pays est pauvre. Cependant, ils remarquent que la qualité de l'enseignement laisse à désirer.

Conclusion du thème.

A la fin de ce thème, nous trouvons qu'en général, les enseignants sentent le problème lié à la capacité d'accueil. Les classes, surtout celles du ler degré, sont très peuplées. Ceci ne manque pas des inconvénients néfastes à la qualité de l'enseignement. Nous avons remarqué aussi que cette contrainte nombre est plus sentie chez les enseignantes que chez les enseignants.

Pour pallier cette difficulté, des stratégies sont mises en oeuvre : la double vacation et la promotion collective. Tout en s'opposant à la simple vacation des maîtres et des locaux, la double vacation reste de loin la stratégie la plus efficiente tout au moins financièrement parlant. Les besoins en enseignants, en salles de classe et les moyens financiers y relatifs sont beaucoup plus importants en cas de simple vacation qu'en double vacation.

Cependant, il en découle une baisse probable de connaissances. Le rendement quantitatif risque de l'emporter sur le qualitatif. Cela nous amène d'ailleurs à dire qu'aujourd'hui, le temps n'est plus où le gouvernement aimait à tirer avantage de ses réalisations dans le domaine de l'éducation ; c'est plutôt sur leurs difficultés et leurs problèmes qu'il a tendance à insister.

En outre, une réduction du taux de redoublement ou une élevation du taux de promotion est de prime abord économiquement meilleure mais néfaste au point de vue pédagogique.

Ces stratégies sont néfastes sur la qualité de l'enseignement certes, mais aussi la solution à prendre ne serait pas de les supprimer car d'une part, on aurait empêché la scolarisation d'un grand nombre d'enfants et d'autre part, cela ne serait pas une lutte contre les déperditions scolaires. Il faudrait plutôt prévenir les conséquences psychopédagogiques qui sont occasionnées par ces pratiques.

Thème 2 : Le matériel didactique.

Un point est essentiel au niveau de l'enseignement élémentaire. Compte tenu de leur âge, en effet, les élèves de ce cycle n'ont pas encore atteint le stade du maniement de la pensée abstraite, et, en particulier, hypothético-déductive.

PIAGET a mené sur ce thème des démonstrations désormais bien connues. Avant 11 ou 12 ans en moyenne, les enfants ne sont parvenus qu'au stade des «opérations concrètes». Cela ne signifie pas, on le sait, qu'ils sont incapables de se mouvoir dans l'abstraction. Simplement, ils ont besoin pour cela des supports concrets, manuels. Pour qu'ils se trouvent dans les relations abstraites, celles-ci doivent être incarnées.

En effet, si nous parlons du matériel didactique, nous voulons dire surtout des aides auxiliaires-visuelles et des manuels scolaires.

Ainsi,

«Les aides auxiliaires-visuelles sont tous les moyens qui permettent de compléter le langage parlé ou écrit par les images sonores ou visuelles concrètes relatives aux idées exprimées par le langage».[1]

---

[1] Société BINEI (A.) et SIMON (T.) : Faut-il croire dans l'audio-visuel ? 76ème année n° 552, p. 111.

Nous comprenons à travers cette citation et avec TORAILLE (R.) et VILLARS, EHRHARND (J.) que

> *«Les moyens audio-visuels permettent de stimuler l'intérêt, de faciliter son éveil, de provoquer la curiosité de l'enfant et de lui donner un aliment. A un discours parfois confus, ils substituent une image précise, évocative, objet d'observation et d'étude. Ils accélèrent la mémorisation».*[1]

A côté de ces moyens audio-visuels, nous pouvons dire que les manuels scolaires font parti du matériel didactique.

En effet, selon DOTTRENS,

> *«Les manuels scolaires sont des ouvrages d'un genre particulier dont le caractère volontairement didactique facilite aux maîtres et aux élèves la communication et l'apprentissage du savoir».*[2]

Ainsi, le manuel scolaire bien conçu offre à l'enfant des notions précises, solides, exactes, bien enchaînées auxquelles il peut se reporter lorsque les traces figuratives laissées dans son esprit par la leçon risquent de s'évanouir. Il aide l'enfant à retrouver le canevas de la leçon, à fixer le savoir acquis au cours de la leçon, mais il sert également à la préparation de la leçon grâce à un effort de recherche personnel et réfléchi. Cet avis est partagé par TORAILLE et al. Pour eux,

---

[1] TORAILLE (R.) et VILLARS, EHRHARND (J.), Psychopédagogie Pratique, Paris, ISTRA, 1973, p. 224.

[2] DOTTRENS (R.), op. cit., p. 51.

«Les manuels offrent de plus en plus à l'élève la possibilité de préparer la leçon du maître par des exercices préliminaires d'enquête et d'analyse, l'entraînant méthodiquement à la pratique de l'observation et de la réflexion personnelle, réalisant un premier contact sympathique entre l'élève et le savoir à acquérir, ouvrant la curiosité et facilitant l'attention».[1]

Cependant, malgré l'importance évidente du matériel scolaire, nous remarquons que, à ce moment où les classes sont nombreuses, celui-ci devient de plus en plus insuffisant ou même inexistant pour certaines disciplines.

Nous allons, à travers les réponses à la question cinq, voir si notre constatation est partagée par les enseignants.

Q.5. : Le matériel didactique dont vous disposez, le jugez-vous

- suffisant ☐
- insuffisant ☐
- inexistant ☐

Expliquez votre réponse.

---

[1] TORAILLE (R.), VILLARS, EHRHARD (J.), op. cit., p. 221.

Tableau 16 : Répartition générale des réponses.

REPONSES	F_O	%
Suffisant	0	0
Insuffisant	60	100
Inexistant	0	0
TOTAL	60	100

Nous remarquons, à travers les chiffres lus dans le tableau ci-avant, que la totalité de répondants disposent d'un matériel insuffisant. Cela étant, les variables retenues ne sont pas nécessaires pour être prises en considération.

En effet, malgré que tous les enseignants sont unanimes à dire que le matériel didactique est rare, les explications ne sont pas les mêmes.

Pour ceux des deux derniers degrés, cette insuffisance serait due au fait que l'objet d'étude concerne désormais plus de milieu étranger que le milieu qui entoure directement l'écolier.
A ce niveau, l'enfant commence à apprendre des connaissances étendues sur le monde extérieur au sien. Les enseignants ont alors besoin des supports pédagogiques beaucoup plus élaborés, qui doivent leur parvenir du B.E.R. Or, celui-ci en envoie peu.

Pour ceux du ler degré, l'explication est autre. Pour eux, toutes les disciplines nécessitent de matériel didactique. Cependant, le matériel recommandé est souvent ou trop coûteux ou trop difficile à obtenir. L'exemple le plus parlant est celui de demander aux enseignants d'apporter: des

insectes vivants, des vers de terre, une grenouille ou crapaud, un lézard, un aquarium avec des poissons vivants, un chat, un chien, ou un autre mammifère, des spécimens concernés de chacun des vues mentionnées, une aiguille ou un morceau de viande cuite, etc.

Ainsi, on peut demander aux maîtres d'aller recueillir un tas de matières et on n'imagine pas où dans les régions rurales on peut les trouver. De même, si on leur demande de les fabriquer eux-mêmes, on ne leur indique presque jamais les moyens pour entreprendre le travail ni pour obtenir tout le matériel.

Que le matériel soit insuffisant, cela est certain. Face à ce problème, les enseignants, eux qui se trouvent sur terrain vont se débrouiller et chacun de sa manière.

Dans les lignes qui suivent, nous allons découvrir comment ils s'y prennent.

Q.6. : Lorsque vous utilisez le matériel didactique, est-ce que tous les élèves trouvent l'occasion de manipuler eux-mêmes le matériel ?

Oui ☐

Non ☐

Pourquoi ? .....
Dans le cas du non, comment est-ce que vous vous y prenez ? .....
.....

Tableau 17 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_o	%
Oui	23	38,3
Non	37	61,7
TOTAL	60	100

La lecture de ce tableau nous fait constater que 61,7% contre 38,3% ne trouvent pas l'occasion de faire manipuler par leurs élèves le matériel.

Comment se répartissent ces réponses suivant les variables sexe et degré d'enseignement ?

Tableau 18 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_o	%	F_o	%
Oui	15	41,7	8	33,3
Non	21	58,3	16	66,7
TOTAL	36	100	24	100

A la lumière de ce tableau, les enseignants (41,7%) plus que les enseignantes (33,3%) affirment que tous les élèves trouvent l'occasion de manipuler eux-mêmes le matériel.

Nous croyons que cette différence est due au fait que les enseignantes ont d'autres occupations (ménagères et familiales). Elles n'ont pas du temps pour préparer le matériel suffisant.

Tableau 19 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_O	%	F_O	%	F_O	%
Oui	10	50	6	30	7	35
Non	10	50	14	70	13	65
TOTAL	20	100	20	100	20	100

Nous trouvons à travers la lecture du tableau ci-dessus, que 50% des enseignants du 1er degré font manipuler le matériel scolaire par les élèves. Cela est dû, pensons-nous, à ce qu'ils sont obligés de le faire.
En effet, les enfants du 1er degré sont dans le stade des opérations concrètes. Pour comprendre une leçon, il faut passer par la manipulation.

Une autre raison est que le matériel pour le 1er degré se trouve pour la plupart dans le milieu qui les entoure. Il est fabriqué par les enseignants eux-mêmes.

Par contre, ceux des autres degrés ont un champ d'apprentissage plus élargi. Ils ont besoin d'un matériel sophistiqué, qui est très difficile à trouver.

Nous remarquons aussi que les enseignants du 3è degré (35%) plus que ceux du 2è degré (30%) affirment que leurs élèves trouvent l'occasion de faire la manipulation du matériel didactique.

Nous croyons que cette différence est due au fait que les enseignantes ont d'autres occupations (ménagères et familiales). Elles n'ont pas du temps pour préparer le matériel suffisant.

Tableau 19 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
Oui	10	50	6	30	7	35
Non	10	50	14	70	13	65
TOTAL	20	100	20	100	20	100

Nous trouvons à travers la lecture du tableau ci-dessus, que 50% des enseignants du 1er degré font manipuler le matériel scolaire par les élèves. Cela est dû, pensons-nous, à ce qu'ils sont obligés de le faire.
En effet, les enfants du 1er degré sont dans le stade des opérations concrètes. Pour comprendre une leçon, il faut passer par la manipulation.

Une autre raison est que le matériel pour le 1er degré se trouve pour la plupart dans le milieu qui les entoure. Il est fabriqué par les enseignants eux-mêmes.

Par contre, ceux des autres degrés ont un champ d'apprentissage plus élargi. Ils ont besoin d'un matériel sophistiqué, qui est très difficile à trouver.

Nous remarquons aussi que les enseignants du 3è degré (35%) plus que ceux du 2è degré (30%) affirment que leurs élèves trouvent l'occasion de faire la manipulation du matériel didactique.

Après le constat de cette différence, nous pensons qu'elle est due au fait qu'au 3è degré, le niveau d'abstraction est quelque peu plus développé par rapport aux autres degrés. Il y a donc des manipulations qui ne sont plus obligatoires.

D'une manière générale, la manipulation du matériel didactique est évoquée comme non effective. Selon les enseignants enquêtés, on peut enseigner une leçon sans le matériel. Cela parce qu'on ne l'a pas ou parce que les élèves sont très nombreux et le temps pour suivre la manipulation de chacun manque. C'est ce que nous affirme cet enseignant:

> *«Les élèves sont très nombreux, plus de 50 par groupe. Ainsi, on ne peut pas trouver le matériel pour tout le monde. Et aussi, même pour les leçons où on peut en trouver, on ne peut pas suivre la manipulation de chaque élève. On choisit alors de l'abandonner».*

Un autre émet son avis en disant que

> *«La manipulation du matériel didactique est sans égal. C'est l'enseignement qu'il faut pour les jeunes. Malheureusement, ce n'est pas possible pour certaines leçons».*

Parlant toujours de la manipulation du matériel, ceux qui manquent l'occasion de le faire l'affirment pour tout le matériel. Selon eux, si le matériel est disponible, le temps manque parce que les élèves sont très nombreux.

Comment alors les enseignants peuvent sortir de cette situation-problème ?

A cette question, les réponses des enseignants sont les suivantes :

- Faire manipuler le matériel par un grand nombre d'élèves.

- Mettre le matériel didactique à la vue de tout le monde et demander aux élèves de l'observer.

- Manipuler eux-mêmes le matériel à la place des élèves et ceux-ci suivent.

- Schématiser le matériel au tableau noir au lieu de le faire manipuler par les élèves.

- Si c'est un matériel qu'on peut trouver à la maison, inviter les élèves à l'observer à la maison et faire la concrétisation le lendemain.

- Si c'est un matériel figurant à l'école, inviter un seul enfant à la manipuler et expliquer aux autres.

Nous constatons que les enseignants essaient, les uns parfois en contradiction avec les autres, de résoudre ce problème. Et aucune de ces résolutions n'avantage complètement les élèves.

En effet, il faudrait penser à la pédagogie moderne qui souligne l'importance de l'observation de l'action par les élèves dans l'apprentissage car,

> *«sans matériel didactique, l'enseignement devient un exercice purement oral, l'apprentissage un exercice de manipulation».*[1]

[1] AVANZINI (G.), op. cit., p. 104.

C'est ce que nous rappelle aussi ce proverbe chinois :

«J'entends et j'oublie
je vois et je me souviens
je fais et je comprends».

Nous avons remarqué en outre, à travers les réponses de nos enquêtés, que même les 38,3% qui ont répondu oui, ils l'ont fait pour certaines disciplines. Ainsi, pour le calcul, au cas où le matériel du jour est composé de capsules, de cailloux ou de bandelettes, chaque élève aura son matériel. Cependant, le problème subsiste.

Un autre problème concerne à leur préparation. Le matériel demande un temps pour être cherché et essayé et cela devrait se faire ailleurs qu'en classe. Or, l'effectif élevé des élèves ne le permet pas. Ce handicap affecte non seulement la préparation du matériel, mais aussi celle de la leçon toute entière.

Avant de voir dans quelle mesure les enseignants que nous avons interrogés s'y adonnent, nous écoutons d'abord ce que les spécialistes de l'enseignement nous disent de sa nécessité. Tous les pédagogues sont unanimes pour dire que l'instituteur ne peut pas se fier à l'improvisation ni pour faire une leçon, ni pour choisir un exercice, ni pour expliquer un devoir. Aussi, la préparation des leçons est impérieuse pour le maître. Elle est indispensable. Le maître doit préparer minutieusement son enseignement de chaque jour.

CHARRIER C., OZOUF R. et GODIER A. en donnent la raison principale :

«On n'explique pas une lecture, un fait historique ou géographique, une notion scientifique, on ne sollicite pas l'esprit d'observation, le raisonnement, l'imagination. On ne s'efforce pas d'émouvoir les enfants, on ne fait pas appel à leur volonté, si l'on ne le sait pas d'avance ce que l'on doit dire, ce que l'on doit suggérer, ce que l'on doit demander, ce que l'on doit obtenir».[1]

En effet, pour l'enseignant, préparer une leçon, c'est prévoir ce qu'il va enseigner, comment il va l'enseigner, en assimiler lui-même la matière prévue, se rendre apte à le faire acquérir de la meilleure manière possible par les élèves. Tout doit être prévu : observations à faire, manipulation à exécuter, questions des élèves, etc.
Si le maître n'a pas préparé ses leçons, il hésite et il tâtonne. Il ne sait ni d'où il part ni où il va ; il n'y a pas d'ordre dans les exercices parce qu'il n'a fixé ni le but à atteindre, ni la marche à suivre pour y parvenir.
Improviser c'est courir le risque de se trouver à court d'explications et de se perdre. Même s'il y a longtemps que le maître tient la classe, qu'il a «rebaché» tant de fois cette matière, il ne doit pas oublier que rendre actif et intéresser les enfants ne se fait pas à l'improviste. Il ne faut pas non plus que les maîtres suivent servilement le texte d'un manuel. Le livre préparé par le B.E.R. (Bureau d'Education Rurale) présente une manière quelque peu abstraite qui doit être rendue «psychologique» c'est-à-dire mise en rapport avec les tendances et les possibilités d'élèves que le maître a à ce moment précis et dans cette classe précise.

---

[1] CHARRIER, OZOUF (R.), GODIER (A.), Pédagogie vécue, Paris, Fernand Nathan, 1964, p. 116.

Préparer ses leçons, c'est donc pour un enseignant se demander s'il possède le sujet de la leçon, prévoir les moyens par lesquels il pourra communiquer la matière aux élèves, être en mesure de faire en quelque sorte la leçon par la pensée. C'est pourquoi, même s'il n'est pas obligé de préparer toutes ses leçons par écrit, le maître doit posséder le déroulement de chaque leçon.

Dans la logique des choses, la préparation des leçons du lendemain doit s'effectuer après les cours et pas plus tôt

> *«car elle doit prendre en compte les résultats obtenus par les élèves au cours des leçons et devoirs de la journée. La préparation de la classe doit commencer par une phase de réflexion sur le travail de la journée écoulée. Le maître alors «se consulte pour aviser aux besoins reconnus, pour réaliser les améliorations urgentes». La phase d'exécution de la préparation correspond à la rédaction du journal de classe».*[1]

Mais, la journée de travail professionnel de l'enseignement débutant à 7 heures 30 minutes pour prendre fin à 16 heures 45 minutes, nous sommes en droit de nous demander quand et où les enseignants font leur travail professionnel parascolaire. C'est la raisons de la question suivante :

---

[1] VILLEMEUX (C.), rapporté par GIOLITTO (P.) ; Histoire de l'enseignement primaire au 19è siècle, l'organisation pédagogique, Paris, Fernand, Nathan, 1983, p. 61.

Q. 7. : Vous arrive-t-il de ne pas préparer vos leçons ?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, quelles seraient les causes ? .....
.....

Tableau 20 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_O	%
Oui	32	53,3
Non	28	46,7
TOTAL	60	100

En analysant ce tableau, nous constatons que 53,3% des enseignants n'arrivent pas tous les jours à préparer leurs leçons. Les autres qui restent (46,7%) y parviennent. Nous tirerons des conclusions après avoir considéré la question en fonction des variables retenues.

Tableau 21 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_O	%	F_O	%
Oui	17	47,2	15	62,5
Non	19	52,8	9	37,5
TOTAL	36	100	24	100

Il ressort de ce tableau que les enseignantes (62,5%) plus que les enseignants (47,2%) n'arrivent pas à préparer leurs leçons avant de venir en classe. Cette différence est justifiée par le fait qu'à la maison, une femme est en général plus sollicitée qu'un homme. Lorsqu'une mère enseignante prend par exemple une leçon pour préparer et qu'elle entend son enfant pleurer, elle ne peut pas faire la sourde oreille, elle doit aller voir pourquoi il pleure et le consoler ; ainsi, tout cela la distraie. De même, il y a des visites devant lesquelles la femme ne peut pas s'excuser. En effet, recevoir des visites «entre dans ses attributions familiales».

Tableau 22 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
Oui	10	50	8	40	14	70
Non	10	50	12	60	6	30
TOTAL	20	100	20	100	20	100

D'une manière générale, nous constatons, à travers ce tableau, que la répartition des réponses se fait suivant les degrés.

En effet, ce sont les enseignants du 2è degré à qui il arrive le moins de ne pas préparer. Ils sont suivis par ceux du 1er degré et enfin par ceux du 3è degré. Cette répartition est peut-être due non seulement à ce qu'on est obligé de préparer pour les 1ères classes, mais aussi parce que le programme est moins vaste et le matériel facile à trouver pour ces dernières.

Vu les résultats de notre enquête, nous pouvons dire que tout le travail de l'enseignant que nous avons exposé ci-haut est encore théorique. Il peut même être utopique parce que exigeant. Tout cela n'est possible que grâce à un profond engagement dans le travail. C'est en effet que les chiffres nous ont montré qu'il y a des enseignants qui s'engagent réellement et font leurs préparations et d'autres qui n'en sont pas capables. Ces derniers se trouvent pour la plupart parmi ceux qui ne partagent pas une classe à deux. Nous pensons que ces derniers ne trouvent pas du temps avant 16 heures 45 minutes pour préparer toutes les leçons du lendemain. En effet, tout le temps, mis à part le temps de récréation, est occupé. Là aussi, les instituteurs de l'école primaire doivent veiller à leurs élèves pendant les récréations pour éviter les dégâts matériels ou corporels que ces derniers peuvent causer. Tant que l'enfant est à l'école, il est sous la responsabilité entière de l'enseignant. Pour ceux qui occupent une classe à deux mais ne trouvant pas du temps de faire leurs préparations, ils évoquent comme cause l'effectif élevé des élèves. Pour eux, c'est impossible, par exemple, de préparer un matériel pour plus de cent élèves.

Conclusion du thème.

Quand il n'y a pas de matériel didactique, il y a un manque de beaucoup de conditions nécessaires pour une bonne ouverture de l'esprit fondé sur l'éducation de sens. Cela est déjà dit au début de ce thème.

Cependant, plusieurs enseignants interrogés constatent que le matériel didactique est souvent insuffisant. A ce niveau-ci, on se demande ce que font ces enseignants devant cette grande lacune. On se demanderait s'ils se mettent à encombrer la mémoire des enfants par des connaissances non illustrées.

En effet, sur terrain, nous avons constaté qu'il y a des enseignants qui avancent avec le programme sans que leurs élèves ne manipulent le matériel didactique. Ils peuvent même enseigner sans qu'ils aient des préparations. Et les raisons avancées sont le manque de temps lié à l'effectif élevé des élèves.

En analysant ce problème de matériel, il apparaît qu'il se pose différemment selon les variables que nous avons retenues. Le 2è et le 3è degrés sont les plus consernés par le problème. Les enseignantes aussi sentent ce problème plus que les enseignants.

En tout cas, si le problème reste, les enseignants risquent de tomber dans le verbalisme.

Thème 3 : L'encadrement.

L'encadrement revêt une importance capitale dans n'importe quel secteur y compris celui de l'enseignement. Ainsi, avant de pouvoir l'utiliser, l'explication de ce terme s'avère nécessaire.

Dans le langage courant, encadrer c'est «organiser», «diriger» un personnel pour un travail déterminé.

En effet, diriger renvoie à la mise en ordre, à la conception d'une tâche selon une certaine manière, une certaine méthode dans le but d'obtenir un résultat. Quant au terme organiser, il s'agit de préparer une action pour qu'elle se déroule dans les meilleures conditions. De par cette définition, nous comprenons que toute action d'encadrement s'adresse à un groupe déterminé : groupe d'écoliers pour le cas qui nous concerne et l'encadreur est l'enseignant. Il ne fait donc pas partie intégrante du groupe.

Souvent, il juge les membres du groupe mais ces derniers le jugent à leur tour car c'est à partir des résultats de son action que l'encadreur saura à quel degré l'objectif a été atteint.

Cependant, le métier d'enseigner étant un des plus délicats n'échappe pas à cet impératif. En effet, dans le domaine de l'enseignement et surtout au niveau primaire, l'enseignant est appelé à former l'esprit des élèves qu'il a à éduquer, à former leur caractère et à développer leur intelligence. Ce qui est un travail très difficile mais primordial.

Parlant de l'importance de l'enseignant dans le processus de l'enseignement, WOOTOM s'exprime en ces termes:

> *«Dans nos systèmes en voie de mutation, le rôle de l'enseignant, loin de perdre son importance, ne cesse de s'étendre et d'englober des nouvelles responsabilités. Il représente le facteur déterminant de l'efficacité de tout le processus d'enseignement et d'apprentissage et la qualité de l'enseignement reçu par les enfants».*[1]

Dans son acte d'instruire, l'enseignant se sert des notions de psychologie génétique qui sont indispensables car elles mettent en lumière le processus évolutif de l'élève ainsi que les mécanismes des relations avec le milieu physique et humain. Il doit également connaître la situation sociale, mentale et physique dans laquelle se trouve chacun de ses élèves. Il pourra alors noter quelques difficultés des élèves pendant l'apprentissage.

---

[1] WOOTOM (P.), cité dans OCDE, Politique à mener vis-à-vis des enseignants. Rapport général de la conférence de Paris du 26 au 29 novembre 1974, Paris, 1976, p.8.

GOBLE M. et PORTER J.F. soutiennent cette idée quand ils déclarent :

> *«Il est absolument vital que le maître sache dès le départ ce que l'élève peut faire, soit capable de comparer cela à ce que l'élève peut faire, comprenne comment l'élève percevra, puis fera ce qu'on lui demande et qu'il soit conscient de tous les obstacles qui peuvent se trouver sur son chemin que ce soit des handicaps physiques ou mentaux, des troubles émotifs (...)».*[1]

L'enseignant doit en outre entretenir de bonnes relations entre lui et ses élèves. En conséquence, ces derniers se montrent coopérants et participent activement dans les diverses tâches scolaires. Cela suscite en eux une sorte de motivation qui encourage dans le processus d'apprentissage.

Voilà donc ce que doit faire l'enseignant dans son rôle d'encadrer ses élèves.

Qu'en est-il en effet sur le terrain ? La réponse se trouve dans celle des questions suivantes.

Q.8. a) Combien d'enseignants êtes-vous dans votre classe?

.....

.....

b) Le fait d'enseigner à deux ou plus a des avantages et des inconvénients.

---

[1] GOBLE (M.) et PORTER (J.F.), L'évolution du rôle du maître, Paris, UNESCO, 1977, p. 64.

Avantages : - .....
-.....
-.....

Inconvénients : - .....
-.....
-.....

Tableau 23 : Répartition globale des réponses à la première sous-question.

REPONSES	F_o	%
1	16	26,7
2 ou plus	44	73,3
TOTAL	60	100

Les données de ce tableau nous montrent que la majorité des enseignants (73,3%) sont à deux ou plus dans la même salle de classe. Le reste (26,7%) travaille chacun seul dans une salle de classe.

Pour le moment, cherchons à voir si les variables retenues auraient influencé les réponses de nos informateurs.

Tableau 24 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_o	%	F_o	%
1	9	25	7	29,2
2 ou plus	27	75	17	70,8
TOTAL	36	100	24	100

Nous constatons, à travers cette répartition, que les enseignants (75%) plus que les enseignantes (70,8%) sont à deux ou plus dans une même classe.

Tableau 25 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
1	8	40	6	30	2	10
2 ou plus	12	60	14	70	18	90
TOTAL	20	100	20	100	20	100

L'observation des chiffres de ce tableau nous montre que 60% des enseignants du 1er degré, 70% de ceux du 2è degré et 90% de ceux du 3è degré enseignent une classe à deux. Donc, le constat est que plus on avance dans le degré, plus une classe est tenue par deux enseignants. En effet, plus on avance dans le degré, plus la matière devient difficile et de surcroît spécialisée. Cela fait que les disciplines soient dispensées selon la capacité des enseignants. Par exemple, ceux qui sont forts dans la matière à caractère scientifique dispenseraient les disciplines scientifiques tandis que les forts en matière littéraire se pencheraient sur cette matière.

Cela étant, nous remarquons à travers la réponse à la question 8.b. qu'en général, tous les enseignants reconnaissent qu'il y a des avantages et des inconvénients dans le fait d'être à deux dans une même classe.

Avantages.

- Le temps : l'enseignant aura le temps de préparer les leçons, de contrôler les acquisitions, de les corriger, de se documenter, de chercher le matériel didactique, etc. Tout cela sera fait au moment où l'autre sera entrain d'enseigner. Il aura aussi du temps de repos.

- L'encadrement : la classe ne peut jamais être inoccupée. Si l'un est absent, l'autre démarre avec les activités.

Inconvénients.

Nous constatons cependant que chaque médaille a son revers. Des inconvénients ne manquent pas. Les enseignants ont soulevé surtout ceux liés

- à l'identification pour les élèves. Les élèves ne s'habituent pas aux maîtres. Ils éprouvent des difficultés de s'adapter à la méthode de chaque enseignant. Ceci parce que les enseignants ne dispensent pas de la même façon les leçons. Dans ce cas, les élèves perdent du temps dans la comparaison des enseignants. Ils peuvent ne pas admirer l'un ou l'autre.

  Ainsi, le titulaire a peu de contact avec ses élèves. Il ne peut pas bien maîtriser le niveau des élèves dans toutes les disciplines, surtout s'il ne les a pas dispensées toutes ;

- à la paresse pour les enseignants. Comme ils sont à deux dans une même classe, l'un regarde l'autre. Des retards ou même des absences se multiplient.

Tous ces inconvénients, ajoutés à ceux d'un seul enseignant dans une classe nous ont conduit à un même problème: celui de connaître les difficultés des élèves.

Ainsi, avant de considérer les points de vue de nos répondants sur ce problème, précisons que la connaissance des difficultés de chaque élève est parmi les principaux rôles de l'enseignement.

Certes, il existe des caractéristiques communes chez les élèves d'âge identique et d'un même degré scolaire, mais aussi des différences notoires dans leurs intérêts et leurs goûts ainsi que dans leurs capacités intellectuelles.
Comme ces différences ne concernent pas seulement les capacités intellectuelles mais aussi certains aspects de la personnalité, il est peu défendable et rarement réaliste d'envisager une homogénéisation fondée sur l'idée que les élèves doivent atteindre les mêmes objectifs en un temps analogue au même rythme d'apprentissage et qu'ils aient des intérêts semblables. Le maître devrait alors connaître les caractéristiques de chaque élève, lui venir en aide si besoin il y a.

Cependant,

> *«Trop de maîtres ignorent tant des conditions de la vie familiale de leurs élèves et leur effort, portant exclusivement sur l'acquisition des connaissances, n'obtient pas le rendement qu'ils en attendent parce que, souvent l'enfant perturbé ou bloqué est incapable d'apporter à son travail l'attention et la persévérance qu'on demande ; le blâmer, le punir ne fait qu'ajouter à sa peine. Coupables par ignorance, les maîtres n'en demeurent pas moins coupables».*[1]

---

[1] DOTTRENS R., op. cit., p. 165.

Ainsi, ce conseil de ROUSSEAU nous apparaît très pertinent aux enseignants.

«Commencer donc par mieux étudier vos élèves car très assurément, vous ne les connaissez point».

Sur ce,

«Le maître pour agir efficacement, doit donc tout à la fois s'efforcer de connaître les caractéristiques de chaque élève et celle de la classe considérée dans son ensemble pour y discerner les courants de sympathies, de travail ou de paresse, pour repérer les meneurs et les amener à agir en fonction de l'intérêt général pour créer une conscience collective favorable à l'activité de tous».[1]

C'est guidé par les mêmes convictions que DOTTRENS que nous avons posé la question ci-après :

Q. 9. a) Parvenez-vous à connaître les élèves qui éprouvent le plus des difficultés en classe ?

Oui ☐

Non ☐

Si non, pourquoi ? .....
.....

b) Si oui, est-ce que vous leur réservez un encadrement spécial ?

Oui ☐ lequel ?

Non ☐ pourquoi ?

---

[1] DOTTRENS (R.), op. cit., p. 65.

Tableau 25 : Répartition globale des réponses à la question a.

REPONSES	F_o	%
Oui	50	83,3
Non	10	16,7
TOTAL	60	100

Nous constatons, en lisant ce tableau, que 83,3% de nos enquêtés parviennent à connaître les élèves qui éprouvent des difficultés. Mais, le problème qui reste est de savoir s'il y a un encadrement spécial réservé à ces élèves en difficultés ; 16,7% n'y parviennent pas.

Voyons maintenant si les variables retenues ont une certaine influence sur les réponses de nos enquêtés.

Tableau 26 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_o	%	F_o	%
Oui	32	88,9	18	75
Non	4	11,1	6	25
TOTAL	36	100	24	100

Nous remarquons à travers les données de ce tableau que les hommes (88,9%) plus que les femmes (75%) parviennent à identifier les élèves en difficultés.

Nous pensons que les raisons de cette différence se trouvent dans le fait que les hommes ont plus du temps que les femmes. Alors que les femmes s'occupent des travaux à la maison, les hommes peuvent s'occuper de leur travail professionnel extra-scolaire (correction des travaux des élèves par exemple). Ce qui leur permettra de connaître les enfants en difficultés.

Tableau 27 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
Oui	18	90	16	80	16	80
Non	2	10	4	20	4	20
TOTAL	20	100	20	100	20	100

La lecture de ce tableau nous montre que 90% des enseignants du 1er degré contre 80% des autres degrés parviennent à connaître les élèves qui éprouvent des difficultés.

Cependant, c'est dans le 1er degré que nous trouvons un effectif élevé des élèves et où il y a, comme c'est déjà dit, un pourcentage élevé des enseignants qui ne travaillent pas à deux dans une classe.

En effet, dans les classes du 1er degré, les élèves doivent faire des manipulations ou des répétitions. Ainsi, l'enseignant doit suivre chaque élève dans ses manipulations ou répétitions. Dans ce cas, il est normal que la majorité des enseignants connaissent les difficultés des élèves plus que ceux enseignant dans les autres degrés qui peuvent faire un enseignement expositif.

A la question de savoir s'il y a un encadrement spécial réservé à ces élèves en difficultés, les réponses de nos informateurs se répartissent comme suit :

Tableau 28 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_o	%
Oui	40	80
Non	10	20
TOTAL	50	100

En analysant ce tableau, nous constatons que 80% de ceux qui connaissent les difficultés de leurs élèves parviennent à leur réserver un encadrement spécial. Le reste c'est-à-dire 20%, n'y parviennent pas.

En voulant savoir si les variables retenues ont une certaine influence sur les réponses de nos informateurs, nous avons fait les répartitions suivantes :

Tableau 29 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_o	%	F_o	%
Oui	26	81,2	14	72,2
Non	6	18,8	4	27,8
TOTAL	32	100	18	100

Nous remarquons, de par ce tableau, que 81,2% des hommes contre 72,2% des femmes réservent un encadrement spécial aux élèves en difficulté. En effet, nous savons déjà que ce sont plus des enseignants que des enseignantes qui identifient les élèves en difficultés. Pour les mêmes raisons, ils peuvent leur réserver un encadrement spécial.

Tableau 30 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_O	%	F_O	%	F_O	%
Oui	16	88,9	14	87,5	10	62,5
Non	2	11,1	2	12,5	6	37,5
TOTAL	18	100	16	100	16	100

Le tableau ci-avant nous révèle que 88,9% des enseignants du 1er degré, 87,5 de ceux du 2è degré et 62,5% de ceux du 3è degré réservent un encadrement spécial à leurs élèves en difficulté. Donc, plus on avance du degré, plus le pourcentage des enseignants réservant un encadrement spécial à ses élèves diminue.

En effet, dans les premières années, la manipulation, l'observation et la répétition constituent l'évaluation. C'est donc par la manipulation du matériel didactique, l'observation du monde qui leur entoure, la répétition d'une lettre, d'un mot, d'une phrase etc que les élèves des 1ères classes apprennent et sont évalués. C'est donc très facile d'identifier les élèves qui ont des difficultés, de connaître les causes de celles-ci et par conséquent de pouvoir les résoudre.

Par contre, pour les classes du 2è et surtout du 3è degré, un enseignant peut exposer son cours et partir sans chercher à suivre chacun. Même s'il parvient à identifier celui qui a un problème, il ne pourrait pas l'aider parce que le volume horaire est très vaste.

En revenant sur la question relative à la non identification des élèves en difficultés, les arguments avancés sont liés à l'effectif. En effet, le nombre d'élèves étant très élevé, les enseignants manquent du temps pour s'occuper de chacun.

Notons cependant que même ceux qui parviennent à réserver un encadrement spécial à leurs élèves, chacun le fait de sa manière et les problèmes n'en manquent pas.

Les différents types d'encadrement soulevés sont :

- donner des devoirs à domicile à ces élèves ;
- poser beaucoup de questions pour les amener à comprendre;
- s'en occuper pendant la période des exercices avec une correction claire et expliquée ;
- inviter ses élèves à solliciter une aide à leurs frères qui sont dans les classes supérieures quand ils en ont;
- demander le concours des parents si ceux-ci sont capables.

En ce qui concerne ceux qui peuvent identifier les difficultés de leurs élèves sans toutefois arriver à les aider, les raisons sont les mêmes que ceux qui ne peuvent pas les identifier. C'est toujours le nombre élevé des élèves et par conséquent le manque de temps.

Pour les enseignants, on court avec le programme et on n'a pas de temps pour suivre une multitude des élèves.

> *«Si on s'occupe de chaque élève, on ne peut pas arriver même à la moitié du programme. Et dans ce cas, comment peut-on s'expliquer devant l'inspecteur ou même le directeur»*, dit l'enseignant.

En effet, nous pensons que ce soit ceux qui avancent malgré le problème de leurs élèves, que ça soit ceux qui les aident, les lacunes restent.

Pour les premiers, les élèves en difficultés sont pénalisés, alors que ce sont eux qui devraient attirer l'attention du maître. Ceci est d'autant grave que la politique de la promotion collective est appliquée.

La promotion collective étant une

> *«mise en oeuvre des méthodes techniques et procédés pédagogiques adéquats pour permettre à l'ensemble des élèves d'une classe donnée de passer d'une année d'étude à l'autre sans redoublement»*.[1]

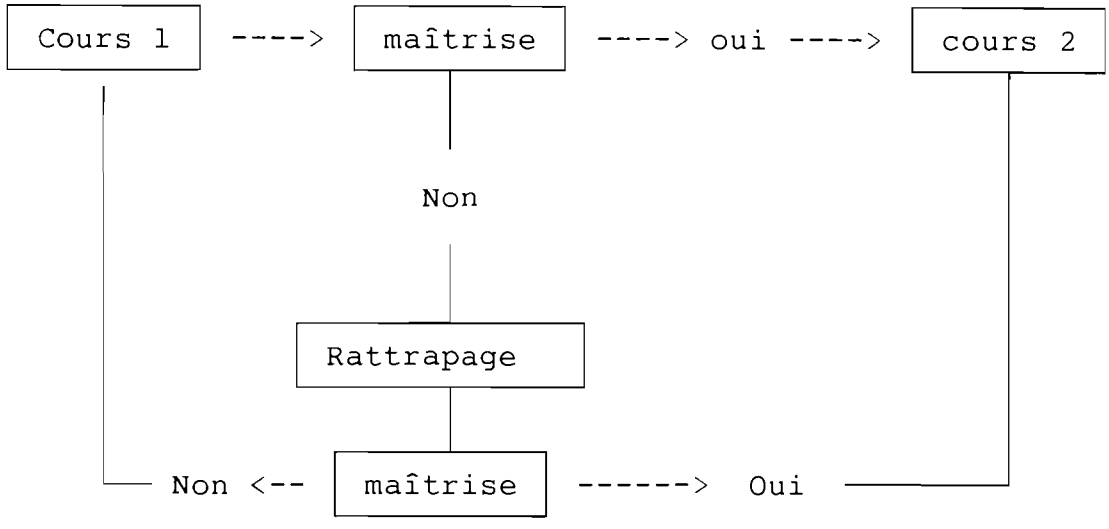
Il nous sera très difficile de dire qu'une classe travaillant dans les conditions ci-haut citées termine le cycle sans lacunes.

En effet, pour qu'il y ait promotion collective, le maître doit bien connaître ses élèves, ce qui exige des observations attentives de sa part pour pouvoir découvrir les élèves forts, les moyens et les faibles.

---

[1] MINEDUC-BER, Double vacation et Promotion collective, Guide du Directeur et des maîtres, Bujumbura, A.F.C., novembre 1982, p. 4.

Cela lui permet de programmer sa matière en conséquence. Il doit aussi appliquer une «pédagogie de maîtrise», qui, schématiquement se résume comme suit :



Le maître dispense donc son cours. Si les élèves le maîtrisent, il avance avec la leçon. Si par contre, le premier cours n'est pas maîtrisé, il donne une leçon de rattrapage. Lorsque cette dernière est maîtrisée, le maître avance, dans le cas contraire il recommence avec le premier cours.

Il est vrai que cette politique essaie de limiter les redoublements et les déperditions, et aussi permet aux nouveaux élèves d'avoir de la place et par conséquent de scolariser le plus d'élèves possible ; mais, le risque d'avoir des analphabètes à la fin du cycle est grand. Cela est dit parce que, sur terrain le maître n'a pas le temps de faire des rattrapages. Et si on essaie de les faire, ce qui nous fait penser au deuxième groupe d'enseignants, le programme ne se terminera pas. C'est très difficile qu'en 30 ou 45 minutes dont dispose l'enseignant pour dispenser une leçon, on suit tous les élèves. Il faut donc plusieurs séances pour le terminer.

Cependant, le problème devient très complexe si la plupart des élèves ne comprennent pas. Cela nous a amené à vouloir le vérifier à travers la question suivante :

Q. 10 : Vous arrive-t-il de continuer à enseigner même si la plupart des élèves ne comprennent pas ?
.....
.....

Tableau 31 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_O	%
Oui	25	41,7
Non	35	58,3
TOTAL	60	100

Le tableau montre que la majorité des enseignants (58,3%) n'osent pas continuer à enseigner au cas où la plupart de leurs élèves ne comprennent pas. Le reste (41,7%) avance avec ceux qui le peuvent.

Quelle est alors la part des variables retenues dans ces réponses des enquêtés ?

Tableau 32 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_O	%	F_O	%
Oui	14	38,9	11	45,8
Non	22	61,1	13	54,2
TOTAL	36	100	24	100

Le tableau ci-avant nous montre que les enseignantes (45,8%) plus que les enseignants (38,9%) continuent à enseigner même si la plupart des élèves ne comprennent pas.

En effet, ce sont les enseignantes qui perdent le temps du travail professionnel plus que les enseignants. Si un enfant est malade, c'est la femme qui doit l'amener au dispensaire. Si le domestique est absent, c'est la femme qui s'occupe de son travail, etc. C'est ainsi que pour terminer le programme, elle doit courir avec le temps.

Tableau 33 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
Oui	8	40	7	35	7	35
Non	12	60	13	65	13	65
TOTAL	20	100	20	100	20	100

A la lumière de ce tableau, nous voyons que le nombre d'enseignants qui continuent à enseigner même si la plupart des élèves ne comprennent pas est plus élevé dans le 1er degré que dans les autres degrés (40% contre 35%).

En effet, les élèves du 1er degré sont tellement nombreux qu'il est très difficile d'avancer au moment où tout le monde a compris. En outre, le 1er degré est fait des enfants qui quittent directement la vie familiale et qui ne sont pas habitués à la vie scolaire. Cela peut donc constituer un handicap pour la compréhension des leçons.

Pour les autres degrés, à part que l'effectif est très petit, il est très difficile d'identifier les élèves qui ne comprennent pas surtout quand on utilise la méthode expositive.

En résumé, à travers les réponses de nos enquêtés, nous remarquons que le temps imparti ne correspond pas au programme. C'est pourquoi les enseignants se trouvent dans un dilemme : avancer avec ceux qui le peuvent et terminer le programme pour satisfaire les autorités ou avancer quand tout le monde a compris comme la politique de la promotion collective le souhaite.

La plupart des enseignants interrogés sont en effet pour la compréhension de la matière sans toutefois ignorer les lacunes qui en résultent. Une autre partie préfère terminer le programme, tout en connaissant, elle aussi, les inconvénients qui en découlent.

Cependant, l'encadrement ne se trouve pas au niveau des connaissances seulement. Il se trouve aussi au niveau de la discipline.

En effet,

> *«il y a un minimum d'ordre, de silence et de discipline pour faire une classe sérieuse... Quand l'ordre règne, quand le règlement est observé, le travail devient facile et fructueux et les progrès sont rapides. Sans discipline, le travail en commun est impossible. La discipline doit être d'autant plus forte que les élèves sont nombreux et c'est souvent le cas de nos classes africaines».*[1]

---

[1] MACAIRE (F.) et RAYMOND (P.), Notre beau métier. Manuel de Pédagogie appliquée, Paris, Edition Saint Paul, 1964, pp. 85-86.

Qu'en est-il pour notre cas ? La réponse sera peut-être celle qui va être donnée par les enseignants à la question suivante :

Q. 11 : Lorsque vous dispensez votre leçon et que des cas d'indiscipline (dérangement) se produisent :

- Vous parvenez à identifier les fautifs ☐
- Il vous est très difficile de les identifier ☐
- Vous les ignorez et vous continuez votre leçon ☐

Tableau 34 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_O	%
Vous parvenez à identifier les fautifs	47	78,3
Il vous est très difficile de les identifier	13	21,7
Vous les ignorer et vous continuez votre leçon	0	0
TOTAL	60	100

Les chiffres qui se trouvent dans ce tableau nous montre que 78,3% de nos répondants parviennent à identifier les fautifs au moment où ils dispensent leurs leçons, tandis que 21,7% qu'il est très difficile de les identifier. Personne ne continue sa leçon tout en les ignorant.

Vérifions maintenant si ces réponses ne sont pas influencées par les variables retenues.

Tableau 35 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	**F_O**	**%**	**F_O**	**%**
Vous parvenez à identifier les fautifs	29	80,6	18	75
Il vous est très difficile de les identifier	7	19,4	6	25
Vous les ignorez et vous continuez votre leçon	0	0	0	0
TOTAL	36	100	24	100

L'observation de ce tableau nous fait constater que 80,6% des hommes et 75% des femmes parviennent à identifier les fautifs quand ils dispensent leurs leçons. Par contre, 19,4% des hommes et 25% des femmes les identifient très difficilement.

En général, chez l'enseignant, les élèves qui dérangent sont peu nombreux ; car, si jamais ils sont attrapés, ils sont battus très sérieusement. Ainsi, celui qui dérange sera plus vite identifié.
Par contre, chez l'enseignante, si un élève dérange, elle le comprend. Il est comme son propre enfant. Elle comprend plus le comportement des enfants que les hommes.

Les réactions de ses enfants, leur comportement, elle les retrouve dans ses élèves. C'est pourquoi il y a plus de dérangement chez elle, et par conséquent, lui paraît très difficile de les identifier par rapport aux hommes.

Tableau 36 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2è DEGRE		3è DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
Vous parvenez à identifier les fautifs	20	100	13	65	14	70
Il vous est très difficile de les identifier	0	0	7	35	6	30
Vous les ignorez et vous continuez votre leçon	0	0	0	0	0	0
TOTAL	20	100	20	100	20	100

A la lumière de ce tableau, nous voyons que 100% des enseignants du 1er degré, 65% de ceux du 2è degré et 70% des enseignants du 3è degré parviennent à identifier les fautifs. Par contre, 35% des enseignants du 2è degré et 30% de ceux du 3è degré y parviennent très difficilement.

En effet, les petits enfants sont honnêtes. Si l'un dérange, les autres le dénoncent. Tandis que les grands se couvrent mutuellement. Si quelqu'un dénonce l'autre parce qu'il a dérangé, on le châtie. C'est cela qui fait qu'on identifie les fautifs plus en premier degré qu'en d'autres degrés.

Une autre raison se trouve dans le fait que les élèves du 2è et 3è degrés sont conscients de ce qu'ils font. Ils dérangent quand ils veulent. Pour NTIRAMPEBA,

> *«Quand les élèves d'une classe sont nombreux, surtout les grands, ils s'en rendent compte et en profitent. Que ne font-ils pas ? Un enfant peut déranger une classe sans que le maître ait l'occasion de le repérer».*[1]

Ce qui n'est pas le cas pour les petits enfants ; ceux-ci ne font rien par mauvaise volonté. S'ils ne font pas ce que l'enseignant leur demande, c'est qu'ils oublient très vite.

D'une manière générale donc, la majorité des enseignants identifient les fautifs, même dans les classes les plus nombreuses. Cela est facilité par le comportement des petits enfants, qui sont honnêtes et le comportement des hommes qui châtient le fautif.

Conclusion sur le thème.

Malgré l'importance considérable de l'encadrement, nos répondants nous ont affirmé qu'il est difficile de bien le réaliser. Ils évoquent comme première raison l'effectif élevé.

---

[1] NTIRAMPEBA (S.), Les causes de l'indiscipline en classe selon les enseignants des écoles primaires de Bujumbura, Mémoire de Licence, Bujumbura, U.B., F.P.S.E., 1991, p. 136.

En effet, ils ne peuvent pas suivre chaque élève dans ses difficultés. Ce problème est plus évoqué au fur et à mesure qu'on avance dans le degré. Il est aussi le plus senti chez les enseignantes que chez les enseignants. Mais, il est allégé quand deux enseignants occupent une seule classe. Là aussi, des inconvénients ne manquent pas.

Thème 4 : Le programme.

Dans la plupart de cas, les enseignants se contentent de donner une accumulation excessive de connaissances sans lien logique entre elles. Cela finit par dégoûter l'apprenant lorsqu'il ne trouve pas la possibilité de proposer, d'organiser, de rechercher ou de discuter avec les autres de ce qui les intéressent. Ils le font peut-être par ignorance. C'est pourquoi le programme est nécessaire.

En effet, selon LAFON,

> *«Un programme scolaire comprend les connaissances à acquérir, les techniques à maîtriser, il doit pour cela s'inspirer des données apportées par la pédagogie expérimentale et tenant compte de la psychologie génétique dans les domaines intellectuel et affectif».*[1]

Il poursuit en disant que

> *«son élaboration conditionne les fins de l'éducation poursuivie».*[2]

---

[1] LAFON (R.), op. cit., p. 680.

[2] Ibidem.

Nous comprenons ainsi que le programme est le premier outil que le maître doit connaître. En effet, la connaissance de la matière dans chaque classe et dans chacune des disciplines est indispensable à l'instituteur. Il en est de même pour la répartition de la matière car, selon LAFON,

> *«La classe se prépare chaque jour en fonction du programme général, annuel et mensuel, et de l'emploi du temps de la journée».*[1]

Dans notre pays (BURUNDI), les programmes sont conçus par des Bureaux Pédagogiques (B.E.R. pour l'enseignement primaire). Ils sont appliqués par les enseignants, qui n'ont pas participé à leur élaboration.

Ainsi, l'enseignant qui est placé devant un programme bien élaboré qu'il doit terminer en une durée bien déterminée fournira de l'effort pour terminer la matière, ce qui ne lui permettra pas de toucher chaque élève avec ses problèmes particuliers.

En outre, en se basant sur le principe général de la réforme de l'enseignement burundais qui est : *«Nationaliser, rationaliser pour rentabiliser»*, nous pouvons dire que la finalité de l'enseignement primaire est double : préparer l'élève à l'enseignement secondaire, et le préparer à son milieu. Cela implique un programme vaste et en conséquence, le temps devrait augmenter.

Cependant, à un moment où les objectifs de la réforme n'étaient pas encore atteints totalement et où on n'avait pas encore évalué les réalisations d'après 1973, deux pratiques ont été introduites : la double vacation et la promotion collective.

---

[1] LAFON (R.), op. cit., p. 680.

Avant l'introduction de la double vacation, on enseignait 6 matinées de 8 heures à 11 heures 15 minutes pour tous les degrés. A cela s'ajoutait 2 après-midi : lundi et mercredi au 1er degré, 3 au second degré à savoir lundi, mercredi et vendredi et 4 au 3è degré : lundi, mardi, mercredi et vendredi. Il faut noter que dans l'après-midi, on commençait les cours à 14 heures 15 minutes pour les terminer à 16 heures 30 minutes.

Aujourd'hui, le volume horaire est diminué alors que le programme horaire est resté le même. La période d'apprentissage est de 3 heures 45 minutes par jour pour tous les élèves. Précisons que cette période comprend le déroulement de la leçon, le temps pour les devoirs surveillés, les interrogations, les exercices et leurs corrections, les récréations, etc. Les enseignants s'en plaignent. En vue de savoir comment les enseignants s'y prennent face à ce vaste programme, nous allons nous pencher sur son exécution mais aussi sur l'évaluation des connaissances acquises car celle-ci fait, elle aussi, partie du programme.

En effet, l'évaluation est surtout faite des devoirs et des interrogations. Ainsi, le maître appelé à instruire et à guider les élèves vers la connaissance ne saurait limiter son action à ces opérations : la préparation de la matière du cours et l'enseignement. Pour s'assurer que les apprenants ont réellement compris les points essentiels de la leçon, il doit recourir à l'évaluation. C'est grâce à un travail scolaire ou une interrogation sanctionné par une note qu'il sera informé au sujet des performances réalisées par chaque apprenant. C'est à ce moment bien précis qu'il saura si réellement les objectifs de son enseignement ont été atteints.

Que dire de nos variables face à ces résultats ?

Tableau 38 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	**F_O**	**%**	**F_O**	**%**
Oui	24	66,6	11	45,8
Non	12	33,4	13	54,2
TOTAL	36	100	24	100

Au regard des résultats du tableau ci-dessus, nous remarquons que les hommes (66,6%) plus que les femmes (45,8%) affirment être parvenus à donner le maximum de devoirs et d'interrogations exigés.

En effet, nous pensons que la raison de cette différence se trouve dans les diverses obligations qui incombent à chacun. Alors que la femme s'occupe des travaux familiaux et ménagers, l'homme lui, moins sollicité par le milieu, prépare ou corrige les travaux de ses élèves. A ce propos, une mère enseignante nous confie son opinion :

> *«Normalement, de tels travaux se corrigent à la maison. Or, si j'amène des cahiers à la maison alors que j'ai des enfants, ces derniers peuvent m'embêter ou même endommager ces cahiers. Ainsi, je cherche le temps pour le faire à l'école afin de rien prendre à la maison, mais celui-ci est insuffisant».*

En outre, un enseignant qui arrive à donner le maximum de ces travaux s'exprime comme suit :

> *«Moi, la chance que j'ai est que nous travaillons à deux; si mon collègue est entrain d'enseigner, moi, je prépare ou je corrige les devoirs et interrogations. Au cas où je n'arrive pas à terminer, je continue à le faire à la maison avant d'aller prendre un verre».*

Ainsi, le travail de préparation et de correction devant se faire à la maison, il est normal que l'enseignante en sente le poids.

En effet, comment par exemple une femme pourrait-elle se consacrer à la correction d'une façon détendue quand dans la cuisine, le repas risque de brûler.

Tableau 39 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er DEGRE		2ème DEGRE		3ème DEGRE	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
Oui	10	50	14	70	11	55
Non	10	50	6	30	9	45
TOTAL	20	100	20	100	20	100

A travers la lecture de ce tableau, nous remarquons que 50% des enseignants du 1er degré, 70% de ceux du 2è degré et 55% de ceux du 3è degré parviennent à donner le maximum de devoirs et d'interrogations exigés.

En effet, le premier degré étant très peuplé, nous pensons que les enseignants de celui-ci prennent beaucoup de temps pour faire la correction. En outre, c'est dans le 1er degré que nous trouvons peu d'enseignants travaillant à deux dans une classe. Ainsi, toute la journée étant occupée, l'enseignant n'aura pas du temps suffisant pour corriger les travaux de ses élèves.

Le 3è degré connaît aussi ce problème. Pour lui, nous pensons que les devoirs et interrogations prévus sont très nombreux par rapport aux autres degrés. Et l'enseignant, placé devant ce programme très vaste qu'il doit terminer, aura du mal à donner le maximum de travaux. Il va peut-être préférer achever le programme d'autant plus qu'il y a un concours national à la fin de la 6ème année.

En résumé, nous constatons que c'est le nombre d'élèves et par conséquent le manque de temps qui fait qu'il y a des enseignants qui ne parviennent pas à donner le nombre exigé de devoirs et d'interrogations.

Pour eux, il n'y a pas vraiment de temps. On rentre trop tard, fatigué et on se demande où on peut trouver le temps pour corriger plus de cent copies dans une maison non éclairée.

Cependant, nous avons remarqué qu'un grand nombre d'enseignants peuvent donner le maximum de devoirs et d'interrogations exigés. Nous pensons que ceux-ci se trouvent dans le groupe des enseignants qui tiennent une classe à deux, et qui, par conséquent, font la correction au moment où les autres sont entrain d'enseigner. Ils pourront être aussi parmi ceux qui n'ont pas beaucoup d'obligations familiales à la maison et ainsi, ils trouvent assez de temps pour le faire à domicile.

Cela étant, donner un devoir est un fait, le corriger à la maison est un autre ; le corriger en classe avec les élèves est aussi un autre. Tous ces faits exigent un temps, surtout pour les deux derniers qui exigent un suivi de chacun.

Nous venons ainsi de relever les difficultés relatives à la correction des copies des élèves et nous posons la question sur le mode de correction.

Q. 13. Si vous donnez des devoirs à domicile, la correction :

- se fait en classe avec la participation de tous les élèves ☐
- nous la faisons quand nous avons du temps ☐
- ça dépend ☐

Expliquez votre réponse .....
.....

Tableau 40 : Répartition générale des réponses.

REPONSES	F_o	%
Se fait en classe avec la participation de tous les élèves	53	88,3
Nous la faisons quand nous avons du temps	0	0
Ça dépend	7	11,7
TOTAL	60	100

A la lumière du tableau ci-dessus, nous remarquons que 88,3% des enseignants font la correction en classe avec la participation de tous les élèves, tout le reste (11,7%) répond que ça dépend. Personne n'affirme le faire quand il a du temps.

Tableau 41 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	**F_o**	**%**	**F_o**	**%**
Se fait en classe avec la participation de tous les élèves	32	88,9	21	87,5
Nous la faisons quand nous avons du temps	0	0	0	0
Ça dépend	4	11,1	3	12,5
TOTAL	36	100	24	100

Ce tableau nous permet de constater qu'il y a une petite différence liée au sexe (1,4%). Cependant, cette différence étant petite, elle ne mérite pas d'être commentée. Les avis sont partagés.

Tableau 42 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er degré		2è degré		3è degré	
Réponses	**F_o**	**%**	**F_o**	**%**	**F_o**	**%**
Se fait en classe avec la participation de tous les élèves	17	85	18	90	18	90
Nous la faisons quand nous avons du temps	0	0	0	0	0	0
Ça dépend	3	15	2	10	2	10
TOTAL	20	100	20	100	20	100

En lisant le tableau ci-avant, nous trouvons que la réponse : la correction des devoirs à domicile se fait en classe avec la participation de tous les élèves est donnée par 85% des enseignants du 1er degré, 90% de ceux du 2è degré et 90% de ceux du 3è degré. Par contre, 15% des enseignants du 1er degré, 10% de ceux du 2è degré et 10% de ceux du 3è degré nous proposent une autre alternative.

En effet, les leçons pour le 1er degré sont pour la plupart des manipulations, des observations et des répétitions. Les devoirs sont aussi de ce genre. Cependant, l'effectif étant élevé pour ce degré, la pratique est impossible pour 15%.

En bref, indépendamment des variables retenues, nous remarquons que la majorité des enseignants font la correction en classe avec la participation de tous les élèves.

Etant donné qu'un devoir est à la fois une évaluation et une révision d'une matière déjà vue, sa correction au profit de tous les élèves s'avère nécessaire. Comme il est difficile de corriger chacun individuellement, quelques élèves, aidés par l'enseignant, font la correction au tableau. Les autres suivent et corrigent les erreurs commises. Cette méthode permet de gagner du temps. Néanmoins, elle contient des inconvénients : les plus faibles avançant avec des lacunes.

En outre, les élèves peuvent échanger leurs cahiers, l'un corrigeant l'autre. C'est aussi une façon de faire une correction très rapidement et qui, apparemment, permet la participation de tout le monde. Cependant, ceux qui ont des problèmes sont ainsi privés de l'aide de l'enseignant.

Pour ceux qui ont répondu que ça dépend, les explications sont les suivantes :

- *«S'il y a du temps, on fait la correction en classe afin d'expliquer à ceux qui n'ont pas compris. Si le temps nous manque, nous mettons les réponses au tableau noir et nous avançons avec ceux qui ont compris» ;*

- *«S'il s'agit d'un devoir à domicile pour toute la classe, on fait la correction de toute la classe au tableau. S'il s'agit d'un devoir aux élèves qui éprouvent des difficultés, on fait la correction à ces élèves pour voir s'il y a un effet».*

Nous remarquons que toutes les interventions de nos répondants tournent autour d'un seul problème : celui de l'effectif élevé. Les enseignants manquent du temps pour corriger chacun individuellement. Ils élaborent probablement les questions en fonction de ce problème. C'est pourquoi nous avons pensé à la question qui suit en vue de nous en rendre compte.

Q. 14. Quel type de questions avez-vous l'habitude de poser lors de vos travaux d'évaluation ?

- Questions à choix multiples ☐
- Questions de compréhension ☐
- Questions du par coeur ☐
- Questions mixtes ☐

Pourquoi ? .....
.....

Tableau 43 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_O	%
Questions à choix multiples	0	0
Questions de compréhension	11	18,3
Questions du par coeur	1	1,7
Questions mixtes	48	80
TOTAL	60	100

En lisant ce tableau, nous remarquons que 18,3% d'enseignants ont l'habitude de poser des questions de compréhension, 1,7% posent des questions du par coeur et 80% préfèrent les questions mixtes lors de leurs travaux d'évaluation. Personne ne préfère les questions à choix multiples.

Avant de tirer la conclusion, voyons d'abord le rôle des variables retenues.

Tableau 44 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	**F_o**	**%**	**F_o**	**%**
Questions à choix multiples	0	0	0	0
Questions de compréhension	7	19,4	4	16,7
Questions du par coeur	1	2,8	0	0
Questions mixtes	28	77,8	20	83,3
TOTAL	36	100	24	100

Il ressort de ce tableau que 19,4% des enseignants contre 16,7% des enseignantes préfèrent choisir des questions de compréhension ; 2,8% des enseignants contre 0% des enseignantes choisissent des questions du par coeur tandis que 77,8% des enseignants contre 83,3% des enseignantes sont pour le choix des questions mixtes.

Nous pensons qu'en choisissant les questions, le maître tient compte non seulement de l'objectif de la leçon, mais aussi du temps dont il dispose pour les choisir et les corriger.

En effet, la correction des questions de compréhension est difficile et prend un long temps. Nous pensons que pour des raisons de disponibilité déjà citée, moins de femmes par rapport aux hommes préfèrent ce type de question.

En outre, les questions du par coeur sont préférées par un enseignant. En tenant compte de l'interprétation ci-haut faite, on s'attendrait à trouver le contraire.

En effet, en tenant compte de l'explication du répondant,

> *«C'est pour les enfants qui n'ont pas encore le niveau d'imaginer des réponses qu'on donnerait des questions du par coeur»,*

nous pouvons dire que la variable sexe n'est pas intervenue. Il se pourrait que ce soit la variable degré qui intervient et nous allons le voir.

Tableau 45 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er degré		2è degré		3è degré	
Réponses	**F_o**	**%**	**F_o**	**%**	**F_o**	**%**
Questions à choix multiples	0	0	0	0	0	0
Questions de compréhension	4	20	4	20	3	15
Questions du par coeur	1	5	0	0	0	0
Questions mixtes	15	75	16	80	17	85
TOTAL	20	100	20	100	20	100

Il transparaît à travers le tableau ci-dessus que 20% des enseignants du 1er degré, 20% de ceux du 2è degré et 15% de ceux du 3è degré préfèrent donner les questions de compréhension. Nous lisons dans le même tableau que 5% des enseignants du 1er degré contre 0% de ceux de deux autres degrés préfèrent donner des questions du par coeur.

Nous trouvons aussi que 75% des répondants du 1er degré, 80% de ceux du 2è degré et 85% de ceux du 3è degré ont l'habitude de donner des questions mixtes.

En analysant les différents pourcentages traduisant les positions des enseignants des différents degrés, nous remarquons que quelques différences se font voir. Pour les questions du par coeur, la différence est justifiée par la raison ci-haut citée. Cependant, étant donné que des questions mixtes comprennent à la fois des questions à choix multiples, des questions de compréhension et des questions du par coeur, les différences constatées nous ont été très difficiles à expliquer.

Ceci étant, nous constatons que, d'une manière générale, la majorité des enseignants préfèrent poser des questions mixtes par rapport aux autres types de questions. Les explications données sont qu'il faut non seulement offrir la chance à tout le monde mais aussi apprendre aux élèves la manière de répondre à toute sorte de questions. Une autre raison donnée est qu'une question dépend de la discipline et de la partie de la discipline où on en tire. Par exemple, en calcul, pour vérifier si telle ou telle autre formule a été maîtrisée, on peut donner des questions à choix multiples ou des questions du par coeur. C'est le même cas pour l'Etude du milieu s'il s'agit des mots techniques. Par contre, en français et en kirundi, on peut évaluer avec des questions de compréhension pour voir si les élèves ont compris les explications données.

Néanmoins, il y a des enseignants qui ont l'habitude de poser des questions de compréhension seulement sous prétexte que si l'élève a compris, il ne peut pas oublier. D'autres, par contre, ont l'habitude de poser des questions du par coeur en tenant compte du niveau d'imagination des enfants.

Nous venons ainsi de voir comment les enseignants vérifient les connaissances de leurs élèves ; cependant, le devoir de l'enseignant n'étant pas seulement de faire comprendre la leçon mais aussi de terminer le programme nous allons voir comment il remplit ces deux obligations.

Q. 15. Quand vous donnez votre leçon, votre objectif primordial est de :

- Faire comprendre la leçon ☐

- Terminer le programme ☐

- Autres propositions : - .....
  -.....
  -.....

Expliquez votre réponse .....
.....

Tableau 46 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_O	%
Faire comprendre la leçon	51	85
Terminer le programme	6	10
Autres propositions	3	5
TOTAL	60	100

L'observation des chiffres de ce tableau nous montre qu'un effectif assez important d'interrogés (85%) a comme objectif primordial de faire comprendre la leçon à ses élèves. 10% courent avec le programme tandis que 5% nous proposent d'autres alternatives tel que faire comprendre la leçon et terminer le programme en même temps.

A voir ces différentes positions de répondants selon leurs réponses, nous ne pouvons pas nous faire l'idée du rôle qu'aurait joué nos variables. C'est pourquoi, à l'aide des tableaux suivants, nous montrons les réponses en fonction des variables retenues.

Tableau 47 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	**F_O**	**%**	**F_O**	**%**
Faire comprendre la leçon	32	88,9	19	79,2
Terminer le programme	3	8,3	3	12,5
Autres propositions	1	2,8	2	8,3
TOTAL	36	100	24	100

A la lumière de ce tableau, nous voyons que 88,9% des enseignants contre 79,2% des enseignantes ont comme objectif primordial de faire comprendre la leçon à leurs élèves. Par contre, 8,3% des enseignants contre 12,5% des enseignantes préfèrent terminer le programme alors que 2,8% des enseignants contre 8,3% des enseignantes donnent d'autres propositions.

Nous pensons donc que ces quelques différences sont liées au temps.

En effet, la mère de famille est employée de toutes parts. Son patron l'emploie, son mari l'emploie et ses enfants l'emploient. Si son domestique est absent, c'est elle qui le remplace.

Aussi, le chapitre 5 du Titre 4 du code du travail précise-t-il les conditions particulières du travail des femmes et fixe notamment le congé de maternité et le temps d'allaitement. L'article 115 stipule que toute femme enceinte a droit sur production d'un certificat médical attestant la date présumée de l'accouchement à un congé de maternité. La durée de ce congé est de douze semaines pouvant être prolongée jusqu'à quatorze semaines dont six doivent être prises obligatoirement après l'accouchement.

Cette différence de conditions de travail se répercute sur les objectifs primordiaux de nos répondants.

Ainsi, ayant un temps très réduit par rapport à l'enseignant, l'enseignante va s'efforcer d'être au même niveau que l'enseignant. Elle va alors privilégier le programme au détriment de la compréhension de la leçon.

Tableau 48 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er degré		2è degré		3è degré	
Réponses	**F_o**	**%**	**F_o**	**%**	**F_o**	**%**
Faire comprendre la leçon	19	95	16	80	16	80
Terminer le programme	0	0	3	15	3	15
Autres propositions	1	5	1	5	1	5
TOTAL	20	100	20	100	20	100

A partir de ce tableau, nous remarquons que la majorité des enseignants du 1er degré (95%) par rapport à ceux des autres degrés (80% pour chacun) ont comme objectif primordial la compréhension de la leçon. Aussi, 15% des enseignants du 2è degré, 15% de ceux du 3è degré et 0% de ceux du 1er degré ont comme objectif primordial de terminer le programme. Le reste (5%) nous propose d'autres objectifs.

En effet, les enfants du 1er degré ont un niveau de compréhension très bas par rapport à celui de ceux des autres degrés. C'est la raison qui pourrait expliquer le fait qu'un enseignant du 1er degré ne privilégie pas le programme au détriment de la compréhension.

Sans considérer les variables retenues, nous pouvons dire que les enseignants sont soumis à un double impératif: faire comprendre à chaque élève la matière et terminer le programme. Mais, nous constatons que ces deux impératifs, qui devraient être complémentaires, sont incompatibles. Les enseignants sont, sauf 5% seulement, obligés d'opérer un choix : soit avancer avec ceux qui le peuvent, soit se fixer sur une partie du programme. La majorité des enseignants optent pour le deuxième. Un de nos enquêtés justifie cela en disant que

> *«un enfant qui comprend bien une leçon comprendra la suite»*.

Un autre l'épaule en disant que :

> *«l'objectif d'un enseignant est de faire comprendre la matière à ses élèves, sinon, ça ne vaut pas la peine d'enseigner. Cela veut dire que si mes élèves rentrent sans comprendre la matière du jour, j'aurai fait un semblant d'enseignement et non un véritable enseignement»*.

Cette partie des répondants est pour une «tête bien faite».

Cependant, certains éprouvent des difficultés à s'en tenir à cet objectif. Ils représentent 10% des enquêtés. Pour l'un d'eux,

> *«On ne peut pas satisfaire tous les élèves. Si on s'attache à expliquer beaucoup, on ne finira jamais le programme».*

Celui-ci privilégie donc une «tête bien pleine».

L'idéal pour nous est que les élèves terminent le programme tout en comprenant la matière. Or, il peut y avoir des contraintes pour l'enseignant qui applique un programme qu'il n'a pas conçu. Nous allons voir si cette crainte est fondée ou non. C'est la raison de la question n° 16.

Q. 16. A quelles difficultés vous heurtez-vous le plus souvent en ce qui concerne l'exécution des programmes ?

.....

.....

Les difficultés qui handicapent l'exécution du programme sont multiples. Celles données par nos répondants sont :

- Le niveau très bas des élèves de façon à ce qu'on passe un grand temps à expliquer.

- La matière est très vaste pour chaque discipline, les disciplines nombreuses alors que le temps est très court.

- Le matériel est soit insuffisant, soit inexistant. Et si on cherche à l'utiliser comme il faut, on perd beaucoup de temps.

- L'effectif des élèves est élevé. Cela fait qu'en voulant suivre chacun, on perd énormément de temps.

- Le programme n'est pas adapté au niveau des élèves. Par exemple, le français en 4è & 5è demande beaucoup de temps pour être compris par les élèves. Aussi, en Etude du Milieu, le fichier du maître est en français alors que la leçon se dispense en kirundi dans les deux premiers degrés. Cela fait perdre du temps pour la traduction.

Voilà donc une liste de contraintes qui font que l'enseignant ne parcourt pas toute la matière prévue et qui, par conséquent occasionnent des lacunes chez les apprenants.

Cela étant, nous pensons que ces difficultés, qui sont en rapport avec le temps, n'ont pas le même poids pour toutes les disciplines. C'est pourquoi pour être sûr de cet avis, nous avons décidé de nous informer auprès des praticiens à travers la question suivante :

Q. 17. Trouvez-vous que le volume horaire est suffisant pour toutes les disciplines ?

Oui ☐

Non ☐

Quelles sont les disciplines où il ne l'est pas ?

.....

.....

Expliquez votre réponse .....

.....

Tableau 49 : Répartition globale des réponses.

REPONSES	F_o	%
Oui	15	25
Non	45	75
TOTAL	60	100

En lisant ce tableau, nous remarquons que 25% des répondants trouvent le volume horaire suffisant pour toutes les disciplines. Le reste (75%) sont d'avis contraire.

Que dire des variables retenues face à ces résultats ?

Tableau 50 : Répartition des réponses selon le sexe.

SEXE	MASCULIN		FEMININ	
Réponses	F_o	%	F_o	%
Oui	11	30,6	10	41,7
Non	25	69,4	14	58,3
TOTAL	36	100	24	100

Les chiffres du tableau ci-dessus nous montrent que 30,6% des enseignants contre 41,7% des enseignantes trouvent que le volume horaire est suffisant pour toutes les disciplines. Par contre, 69,4% des enseignants contre 58,3% des enseignantes le voient autrement, c'est-à-dire qu'il est suffisant pour quelques disciplines. Quelle est alors la raison de ces différentes positions liées au sexe.

Nous avons constaté à la question 16 que, les femmes plus que les hommes courent avec le programme.

En effet, pour cette femme qui se croyait en retard et qui parvient à achever le programme, (même si la majorité des élèves n'auraient pas compris la matière) elle se dit que le volume horaire est suffisant pour toutes les disciplines. Le cas contraire se remarquera chez l'homme qui, voulant faire comprendre la leçon en suivant chaque élève, manquera du temps pour achever le programme.

Voilà donc ce qui pourrait être à la base de ces différentes positions.

Tableau 51 : Répartition des réponses selon le degré.

DEGRE	1er degré		2è degré		3è degré	
Réponses	F_o	%	F_o	%	F_o	%
Oui	8	40	9	45	4	20
Non	12	60	11	55	16	80
TOTAL	20	100	20	100	20	100

A travers ce tableau, le constat est que 40% des enseignants du 1er degré, 45% de ceux du 2è degré et 20% de ceux du 3è degré trouvent le volume horaire suffisant pour toutes les disciplines. Par contre, 60% des enseignants du 1er degré, 55% de ceux du 2è degré et 80% de ceux du 3è degré ne le trouvent pas suffisant pour toutes les disciplines.

En effet, le ler degré est le niveau où plusieurs disciplines exigent des observations, manipulations, répétitions, etc... Ça demande un suivi individuel et par conséquent un temps long. Nous pensons que c'est cette raison qui peut être à la base de ce pourcentage un peu élevé par rapport à celui des enseignants du 2è degré.

Pour le 3è degré, le programme est vaste (surtout en français). La matière est aussi difficile pour les élèves, demandant par conséquent un grand temps d'explication. Cela peut donc justifier ce pourcentage des enseignants qui ne trouvent pas le volume horaire suffisant pour toutes les disciplines.

Sans toutefois nous éterniser sur les rôles des variables, nous constatons que d'une manière générale, plusieurs disciplines accusent une insuffisance de volume horaire. Les cas les plus cités par nos enquêtés sont :

- Le français, qui est une langue étrangère et une langue d'enseignement qu'un enfant doit maîtriser pour pouvoir poursuivre ses études, est la première discipline citée comme ne s'achevant pas.

  Certaines raisons à cela ont déjà été dites à la question n° 16. En outre, avec la double vacation, le temps pour l'apprentissage du français a diminué alors que le programme est resté très vaste et très difficile à enseigner. Cette discipline demande en effet beaucoup de répétitions surtout pour le premier degré et beaucoup d'exercices pour les autres degrés. Elle exige aussi des livres et des images suffisants, nous affirment nos répondants. Ce matériel manque ou il est insuffisant. Tout cela constitue une contrainte pour l'exécution du programme de l'enseignement du français.

- Le calcul est aussi considéré comme discipline vaste et difficile à enseigner. En effet, il exige des manipulations, des exercices, des discussions et des explications demandant un suivi individuel et un matériel didactique suffisant. Néanmoins, ni le matériel, ni le temps ne sont suffisants. Le programme est alors très difficilement achevé.

- Les T.P.A. et les T.P.E.F. connaissent les problèmes suivants : l'insuffisance et parfois le manque du matériel, la négligence de ces disciplines au profit des autres jugées plus importantes et le programme vaste pour être achevé en 15 heures par an. A cela s'ajoute le manque de sensibilisation des parents pour qu'ils contribuent à la fourniture du matériel nécessaire.

- L'E.M. connaît le problème surtout lié au matériel. C'est le cas de la classe promenade qui prend beaucoup de temps, etc.

Cela étant, nous constatons que le français, le calcul, l'E.M., les T.P.A. et les T.P.E.F. sont les disciplines où le volume horaire est insuffisant.

En effet, tout cela dépend de la classe. Dans les 3 premières années, les enseignants constatent que le français a un volume horaire qui n'est pas suffisant. Ceux de la 3è ajoutent le calcul. Les enseignants de la 4è année trouvent que le volume horaire est insuffisant pour l'E.M. et la grande majorité des enseignants de la 5è considèrent que le volume horaire n'est pas suffisant pour toutes les disciplines. C'est un jugement qu'ils partagent avec leurs collègues de la classe de 6ème.

Conclusion du thème.

Au début de ce thème, nous avons montré la nécessité du programme. A travers les avis de nos enquêtés, nous avons remarqué qu'aujourd'hui, vu l'effectif des élèves, on ne peut pas parcourir tout le programme. Ceci est plus accentué au 1er degré où cet effectif est très élevé qu'en d'autres degrés. Cette difficulté est aussi très accentuée chez les femmes suite aux différents engagements extraprofessionnels qu'elles honorent.

Ainsi donc, avec la double vacation, le temps qui était imparti aux différents apprentissages a été réduit. Cela fait que certains enseignants sacrifient tout leur temps en enseignant les différents programmes pour qu'ils les achèvent et prévoient peu d'exercices d'application ou de révision. Même si ces exercices sont donnés, ils ne sont pas vite corrigés. Le programme n'étant que survolé, il est logique que la conséquence soit la non compréhension généralisée des différents enseignements. Dans ce cas, les objectifs fixés ne sont pas atteints.

Certains autres, les plus nombreux d'ailleurs, privilégient la compréhension de la matière. Cela ne manque pas non plus d'inconvénients néfastes. Le programme risque d'être vu à moitié et ici aussi, l'objectif fixé n'est pas atteint.

CONCLUSION GENERALE.

Au terme de notre travail, il importe de rappeler les grandes articulations qui le composent.

La scolarisation universelle étant le leitmotiv de tous les responsables de l'enseignement primaire, dispenser un enseignement de meilleure qualité à la totalité des enfants en âge scolaire est leur principale préoccupation.

Cependant, le problème devient complexe à cause du taux élevé de la croissance démographique qui donne lieu à une augmentation considérable d'enfants à scolariser. La rareté des ressources conjuguée avec une multiplicité des besoins inspire une organisation spécifique à chaque secteur pour garantir une planification au niveau national.

Nous nous sommes demandé si la croissance démographique observée au cours de ces années n'auraient pas des retombées sur le système scolaire.

Nous avons donc cherché à répondre à cette question d'une façon scientifique. Ainsi, les concepts croissance démographique et système scolaire ont été définis afin de faciliter la compréhension de notre travail. Nous avons aussi montré comment et pourquoi il y a croissance démographique et de surcroît, une croissance du taux de scolarisation. Il nous a fallu alors un cadre méthodologique adéquat pour atteindre nos objectifs. C'est ainsi qu'à l'aide de l'analyse documentaire et du questionnaire nous avons effectué une enquête dans les différentes écoles de la commune GISOZI. Afin de connaître la réalité, nous nous sommes proposé d'interroger les enseignants, eux qui sont les praticiens.

Les données recueillies ont été dépouillées sous quatre thèmes à savoir :

- la capacité d'accueil
- le matériel didactique
- l'encadrement pédagogique
- le programme.

Par l'analyse et l'interprétation qui en sont découlées, nous avons pu nous rendre compte que les enseignants ne sont pas satisfaits des conditions dans lesquelles ils travaillent. De cela, nous pensons que notre hypothèse générale de départ a été confirmée. Celle-ci, nous le rappelons, était libellée comme suit :

> *«La croissance démographique doit poser des difficultés à notre système scolaire, spécialement à cause de la croissance économique qui ne suit pas le même rythme que la croissance démographique».*
>
> Quant aux hypothèses opérationnelles qui sont
>
> *«certaines de ces difficultés sont plus ressenties dans les premières années que dans les années avancées»* et
>
> *«elles sont aussi plus ressenties dans les classes tenues par les enseignantes que dans celles tenues par les enseignants»* ;

elles sont aussi confirmées. Les différents indicateurs analysés l'ont prouvé.

En effet, à travers le 1er thème, il s'est révélé que les interrogés reconnaissent que les élèves sont trop nombreux. Le gouvernement n'étant plus capable de les accueillir, des stratégies : la double vacation et la promotion collective ont été mises en place.

De par les arguments des répondants, ces stratégies éducatives accusent un aspect trop quantitatif et trop général. L'efficacité économique risque d'être privilégiée au détriment de l'efficacité pédagogique.

Pour le 2è thème, les enquêtés nous ont affirmé que le matériel didactique est insuffisant ou même manque. Cela pose des problèmes au niveau de la compréhension de la matière et de l'avancement du programme.

Au thème n° 3, nos répondants nous ont révélé que, suite à un effectif élevé des élèves et au système de la double vacation, l'encadrement pédagogique est insuffisant. Il en découle que certains élèves avancent avec des lacunes.

Concernant le 4è thème, nos répondants nous ont affirmé que pour terminer le programme, il faut survoler la matière. Dans le cas contraire, le programme sera vu à moitié à la fin de l'année. Cela est dû, nous affirment toujours ces répondants, à l'effectif élevé des élèves et à la double vacation.

Au cours de notre travail, nous avons relevé des blocages au développement de la scolarisation sans proposer de solutions. Il est grand temps que nous nous demandions ce qu'il faudrait faire pour pallier cette situation. Les solutions que nous proposons ci-après sont le résultat de notre recherche.

En effet, pour qu'il y ait un enseignement de qualité, il faut un petit effectif d'élèves par classe. C'est l'avis de HUSEN quand il écrit :

«Donnez-moi une demi-douzaine d'enfants sains, laissez-moi les élevés à ma façon et je vous garantis que j'en ferai tout ce que vous voudriez - médecin, avocat, artiste, ingénieur, rétameur, tailleur, mendiant ou voleur».[1]

HALLAK lui est contre la promotion collective. Il écrit ceci :

«On a ouvert l'école pour tous, que le plus fort gagne».[2]

En outre, il faut :

- Augmenter le nombre de classes, des enseignants et du matériel didactique.

- Alléger le programme.

- Elaborer le programme qui correspond au niveau des élèves. Les enfants du ler degré sont trop surchargés alors que leur niveau est encore bas.

- Encadrer les enfants qui ne parviennent pas à continuer leurs études.

Notre recherche nous a aussi convaincu que le succès de la politique de scolarisation dépendra non seulement de la planification interne du système scolaire mais également de l'organisation et de la collaboration avec d'autres domaines quelque peu hors de ce système.

---

[1] HUSSEN (T.), L'influence du milieu social sur la réussite scolaire, Paris, OCDE, p. 65.

[2] HALLAK (J.), A qui profite l'école ?, Paris, P.U.F., 1974, p. 83.

- Une politique de planning familial qui viserait la réduction du taux de natalité entraînerait nécessairement une baisse des effectifs à scolariser.

- De plus, les moyens d'encadrement des jeunes déscolarisés doivent être renforcés. Très peu d'écoliers accèdent au secondaire si bien que le rang des déscolarisés atteigne de plus en plus des proportions énormes voir inquiétantes face à la faiblesse des structures d'accueil et d'encadrement des écoles de l'enseignement primaire. Il faut donc aider ces jeunes gens à réintégrer le milieu rural et leur éviter la peine de retomber dans l'analphabétisme. Tels sont les objectifs que devrait faire sien tout planificateur de l'enseignement.

- Nous pensons aussi qu'une salle d'étude par école permettrait une amélioration de la qualité de l'enseignement. Les élèves qui n'auront pas des cours pendant une certaine demi-journée y feront des devoirs et des études surveillées.

- Il faudrait aussi une bibliothèque par école. Les élèves qui n'auront pas de cours devraient la consulter et un enseignant se chargerait de les superviser.

Notre étude ne constitue qu'une approche compréhensive des effets de la croissance démographique sur le système scolaire perçu par les enseignants des écoles primaires de GISOZI. Elle ne saurait donc être considérée comme exhaustive. En raison de ses limitations, toutes les conclusions tirées ne sont valables que pour cette commune seule enquêtée. D'autres recherches comparatives pour infirmer ou modifier nos points de vue utilisant une procédure semblable ou différente à la nôtre sont donc les bienvenues. Elles permettraient ainsi d'étendre l'étude et de généraliser les résultats.

BIBLIOGRAPHIE.

I. LES OUVRAGES GENERAUX.

1. AVANZINI (G.), Echec scolaire, Edition Centrion, 1964.

2. BESLAY (M.), «Education», «Scolarisation» in vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1979.

3. BINET (A.) et SIMON (T.), Faut-il croire dans l'audio-visuel ? 76ème année n° 552.

4. BONBOIR (A.), Une pédagogie pour demain, Paris, P.U.F., 1974.

5. BOUTHOL (M.), La surpopulation, l'Inflation démographique, Paris, Payot, 1964.

6. CAILLODS (F.) et al., Carte scolaire et microplanification, Module II, le diagnostic du système éducatif au niveau local, Paris, UNESCO, IIPE, 1981.

7. CHARRIER (C.), OZOUF (R.), GOLDIER (A.), Pédagogie vécue, Paris, Fernand, Nathan, 1964.

8. DAVAL (R.), Traité de Psychologie sociale, Paris, P.U.F., 1967.

9. DE LANDSHEERE (G.), Introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand Colin, 1976.

10. DOTTRENS (R.), Tenir sa classe, Yaoundé, Presse du Centre de Promotion de Manuels et d'auxiliaires de l'enseignement à Yaoundé, 1964.

11. ERNY (P.), Les premiers pas dans la vie de l'enfant noire, Naissance et première enfance, L'école, Paris, Payot, 1972.

12. FRAGNIERE (J.B.), Comment réussir un mémoire, Paris, Bordas, 1986.

13. GOBLE (N.M.) et PORTIER (J.F.), L'évolution du rôle du maître, Paris, UNESCO, 1977.

14. GUIFAM (J.), Surpopulation et malnutrition, Paris, Armand Colin, 1969.

15. HALLAK (J.), A qui profite l'école ? Paris, P.U.F., 1974.

16. HUSSEN (T.), L'influence du milieu social sur la réussite scolaire, Paris, OCDE, 1975.

17. MACAIRE (R.) et RAYMOND (P.), Notre beau métier. Manuel de Pédagogie appliquée, Paris, Edition Saint Paul, 1964.

18. MALASSIS (K.), Ruralité, Education et Développement, Paris, Massons, 1975.

19. MUCCHIELLI (R.), - Analyse de contenu des documents et des communications, Paris, E.S.F., 1977.

53. Petit Larousse, Paris, Librairie Larousse, 1980.

54. PRESSAT (R.), Dictionnaire de Démographie, Paris, P.U.F., 1979.

55. République du Burundi, Conseil économique et social (1990), Etude et analyse des problèmes de développement, synthèse du rapport, Bujumbura, 1990.

56. RUZENZA (S.), Le projet personnel de scolarité, pour une auto-orientation scolaire, par l'éducation au projet dans une société en développement, le cas du Burundi, Thèse de Doctorat, Louvain la Neuve, Mars 1992.

57. RWANTABAGU (H.), Education in Burundi ; An evolutionnary perspective, Bujumbura, U.B., F.P.S.E., 1995.

58. UNESCO, Annuaire international de l'éducation, Volume XXXVI, UNESCO, 1984.

ANNEXE I

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

Cher (e) enseignant (e),

Le présent questionnaire vous est adressé en vue de la réalisation d'un travail de mémoire portant sur ***«LES EFFETS DE LA CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE SUR LE SYSTEME SCOLAIRE DU BURUNDI»***.

Nous vous avons choisis parce que nous estimons que vous êtes le (la) mieux indiqué (e) pour pouvoir nous livrer les informations que nous cherchons. Nous vous demandons donc de bien vouloir répondre sincèrement à toutes les questions. Aucune réponse n'est fausse, la meilleure réponse est celle que vous donnez.

Pour vous permettre d'exprimer librement vos opinions, nous vous garantissons l'anonymat (vous ne marquerez pas votre nom sur le questionnaire).

Nous vous remercions d'avance.

GASHIRAHAMWE Cassien
ETUDIANT A LA FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
IIème LICENCE.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE.

Répondez aux questions ci-après en mettant une croix devant la proposition qui correspond à votre point de vue en justifiant la réponse chaque fois que cela vous est demandé.

Au cas où l'espace réservée à la réponse ne suffit pas, mettez la suite au verso en précisant le numéro de la question.

Indication.

1. La classe où vous enseignez.
   1ère ☐ , 2è ☐ , 3è ☐ , 4è ☐ , 5è ☐
   6è ☐

2. Votre sexe : - Féminin ☐
   - Masculin ☐

Thème 1 : La capacité d'accueil.

Q.1. a) Quel est l'effectif de votre classe ?

Le jugez-vous grand ? Oui ☐

Non ☐

b) A partir de quel effectif pourriez-vous dire qu'une classe est nombreuse ?

35 ☐ 40 ☐ 45 ☐ 50 ☐ 55 ☐
60 ☐

Pourquoi ?

c) Quelle est la superficie de votre classe ..... m^2

Q.2. Quels sont d'après vous les inconvénients d'enseigner une classe nombreuse ? .....
.....

Q.3. Est-ce qu'il vous arrive de changer la méthode d'enseigner en fonction du nombre des élèves ?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, quelle est la méthode que vous adoptez :

- Pour le petit groupe .....
- Pour le grand groupe .....

Expliquez.

Q.4. Le fait d'enseigner deux groupes a des avantages et des inconvénients.

a. Avantages - .....
- .....
-.....

b. Inconvénients - .....
-.....
-.....

Thème 2 : Le matériel didactique.

Q.5. Le matériel didactique dont vous disposez, le jugez-vous:

- Suffisant ☐
- Insuffisant ☐
- Inexistant ☐

Expliquez votre réponse.

Q.6. Lorsque vous utilisez le matériel didactique est-ce que tous les élèves trouvent l'occasion de manipuler eux-mêmes le matériel ?

Oui ☐

Non ☐

Pourquoi ? .....
.....

Dans le cas du non, comment est-ce que vous vous y prenez ? .....
.....

Q.7. Vous arrive-t-il de ne pas pouvoir préparer vos leçons?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, quelles seraient les causes ?

.....
.....

Thème 3 : L'encadrement.

Q.8. a) Combien d'enseignants êtes-vous dans votre classe?

.....

.....

b) Le fait d'enseigner à deux ou plus a des avantages et des inconvénients.

- Avantages : - .....

- .....

- .....

Q.9. Parvenez-vous à connaître les élèves qui éprouvent le plus des difficultés en classe ?

Oui ☐

Non ☐

Si non, pourquoi ? .....

.....

Si oui, est-ce que vous leur réservez un encadrement spécial ?

Oui ☐ lequel ?

Non ☐ pourquoi ?

Q.10. Vous arrive-t-il de continuer à enseigner même si la plupart des élèves ne comprennent pas ?

.....

.....

Q.11. Lorsque vous dispensez votre leçon et que des cas d'indiscipline (dérangement) se produisent :

- Vous parvenez à identifier les fautifs ☐
- Il vous est très difficile de les identifier ☐
- Vous les ignorez et vous continuez votre leçon ☐

Thème 4 : Le Programme.

Q.12. Parvenez-vous à donner le maximum de devoirs et d'interrogations exigés ?

Oui ☐

Non ☐

Justifiez votre réponse.

Q.13. Si vous donnez des devoirs à domicile, la correction,

- se fait en classe avec la participation de tous les élèves ☐
- Nous la faisons quand nous avons du temps ☐
- Ça dépend ☐

Expliquez votre réponse .....

.....

Q.14. Quel type de questions avez-vous l'habitude de poser lors de vos travaux d'évaluation ?

- Questions à choix multiples ☐
- Questions de compréhension ☐
- Questions du par coeur ☐
- Questions mixtes ☐

Pourquoi ? .....
.....

Q.15. Quand vous donnez votre leçon, votre objectif primordial est de :

- faire comprendre la leçon ☐
- terminer le programme ☐
- Autres propositions .....
.....

Expliquez votre réponse .....
.....

Q.16. A quelles difficultés vous heurtez-vous le plus souvent en ce qui concerne l'exécution des programmes ?

.....
.....

Q.17. Trouvez-vous que le volume horaire est suffisant pour toutes les disciplines ?

Oui ☐

Non ☐

Quelles sont les disciplines où il ne l'est pas ?

.....

.....

Expliquez votre réponse.

Q.18. Avez-vous des suggestions à formuler à l'égard du système scolaire au Burundi ?

.....

.....

ANNEXE 2 : LE VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE DES DIFFERENTES DISCIPLINES AVANT L'INTRODUCTION DE LA DOUBLE VACATION[1]

MATIERES	ANNEES					
	1	2	3	4	5	6
Religion ou moral ou introduction civique	2H	2H	2H	2H	2H	3H
Kirundi	10H	9H	4H30	4H	4H	3H30
Calcul	5H	5H	5H	5H	5H	5H
E.M.	6H	7H	7H	8H	9H	9H
Français	-	-	5H30	6H	7H30	7H30
Education physique	2H	2H	2H	2H	1H30	1H30
Récréation	2H	2H	2H	2H15	2H30	2H30
TOTAL	27H	27H	28H	29H	31H30	31H30

[1] Source : Ministère de l'Education Nationale ; Horaires, programmes, Directives méthodologiques pour les classes primaires de l'école communautaire rénovée, BER, Janvier, 1979, p. 13.

VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE A PARTIR DE LA RENTREE SCOLAIRE 1990-1991.[1]

MATIERES	NOMBRE TOTAL DE SEANCES SUIVANT LES DISCIPLINES ET L'ANNEE					
	1è	2è	3è	4è	5è	6è
Kirundi	10	10	7	5	4	4
Calcul	9	9	10	10	10	10
E.M.	6	5	4	6	6	6
Education physique	2	2	2	2	2	2
Français	10	11	12	12	13	13
T.P.E.F.	-	-	1	1	1	1
T.P.A.	-	-	1	1	1	1
Religion morale	1	1	1	1	1	1
Expression	1	1	1	1	1	1
TOTAL	39	39	39	39	39	39

1 Ordonnance ministérielle n° 620/290 du 31.08.1990 (Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire).