

DEUXIEME PARTIE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

**CHAPITRE III - ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
AU BURUNDI**

*“ Quel est le but de l'école ? Est-ce de former
des créateurs, des novateurs, ou bien des
individus qui répéteront ce qu'ont appris
les générations précédentes ? ”*

(PIAGET)

A l'avènement de l'indépendance, le Burundi n'a hérité de la Tutelle Belge que d'un enseignement essentiellement primaire. Pour fixer les idées, rappelons brièvement comment se pratiquait l'enseignement dans les colonies belges, où la politique était caractérisée par une forte orientation paternaliste et utilitaire(1).

En 1925, un rapport officiel déclare que le système belge ne pouvait pas être transplanté au Congo - actuellement Zaïre - et qu'il fallait en établir un autre. L'enseignement était volontairement très réduit car on n'envisageait pas la formation d'une élite, aussi limitée soit-elle, capable d'accéder à des postes de responsabilité. Cela fait que l'enseignement primaire était très répandu.

Cet enseignement était principalement dispensé par les missions. Par le Concordat de 1906, conclu entre le roi Léopold II de Belgique et le Vatican, les missions catholiques avaient le contrôle virtuel de l'éducation au Zaïre, au Rwanda et au Burundi, ce qui leur permettait de recevoir des subventions du gouvernement. Les Protestants furent également autorisés à ouvrir des écoles mais ce n'est qu'à partir de 1920 qu'elles furent subventionnées. On trouvait alors des écoles élémentaires dont le programme faisait une large part à l'enseignement pratique.

Voici le type de base du système de l'enseignement primaire de cette époque.

Années	1	2	3	4	5	6
Degrés	élémentaire		moyen		terminal	

En 1948, l'on admit, avec beaucoup de précautions, la nécessité de préparer quelques élèves à recevoir une formation universitaire, ce qui impliquait la création d'écoles secondaires classiques, dont le programme devait s'inspirer de ceux des "humanités" belges.

(1) - A ce sujet, voir Le THANH KHOI, op. cit., p. 19.

I - ORGANISATION - (1)

Le système d'éducation au Burundi est régi par les textes réglementaires, notamment : le Décret-loi n° 1/84 du 29 août 1967, définissant l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire.

Le Décret-loi n° 1/84 du 29 août 1967 institue deux régimes distincts pour les établissements scolaires du Burundi (Voir carte n° 5, p. 50) :

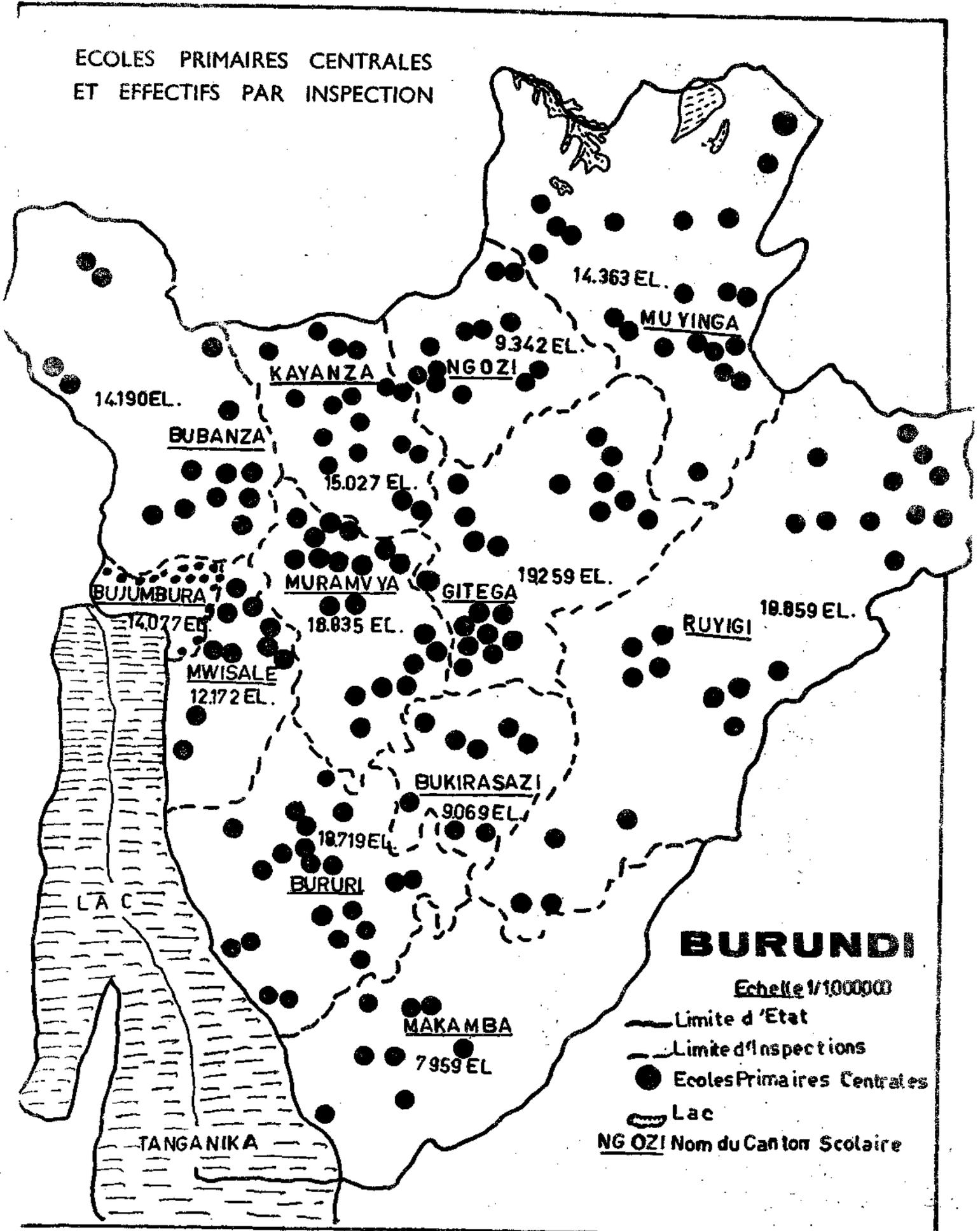
- REGIME PUBLIC concernant l'enseignement officiel et l'enseignement agréé ;
- REGIME AUTONOME concernant les établissements tenus d'obtenir l'autorisation préalable d'ouvrir une école et de se soumettre à certaines dispositions d'intérêt général, mais dont les établissements ne relèvent pas directement de l'autorité de l'Etat.

L'enseignement public comprend l'enseignement officiel et l'enseignement agréé. Font partie de l'enseignement officiel les institutions scolaires créées et gérées par l'Etat ; font partie de l'enseignement agréé les institutions scolaires organisées par des pouvoirs publics locaux ou par des fondations privées, religieuses en particulier, à vocation enseignante et subventionnées par l'Etat. Ces subventions intéressent l'installation, l'entretien et le fonctionnement des établissements, y compris le versement d'un subside forfaitaire par classe et par élève pour couvrir des frais d'achat de fournitures et de pension des élèves admis gratuitement à l'internat. Les membres du personnel de l'enseignement officiel sont recrutés par la personne publique ou privée dont dépend l'école, mais sont dans tous les cas rémunérés par l'Etat et soumis au contrôle de l'inspection.

L'importance relative des enseignements officiels, subventionnés et non subventionnés est indiquée dans le tableau suivant où

(1) - Dans cette partie, nous nous référerons souvent aux documents du G.R.O.E. - op. cit., I : Texte et II : Tableaux et Graphiques. Nous avons participé aux études préliminaires de l'élaboration de ces documents, lorsque nous étions responsable du C.R.D.P. de l'E.N.S. du Burundi.

ECOLEES PRIMAIRES CENTRALES
ET EFFECTIFS PAR INSPECTION



DISPERSION MOYENNE DES AGES PAR SEXE ET PAR ANNEE D'ETUDES

CLASSE	SEXE	5 ANS	6 ANS	7 ANS	8 ANS	9 ANS	10 ANS	11 ANS	12 ANS	13 ANS	14 ANS	15 ANS	16 ANS	17 ANS	
1A	G	1.360	13.638	11.821	3.895	954	232	45	12	2	1				31.960
	F	597	8.265	5.939	1.748	357	74	18	5						17.303
	T	2.257	21.903	17.760	5.643	1.311	306	63	17	2	1				49.263
2A	G	29	633	6.664	9.664	5.685	2.071	929	154	43	7				25.476
	F	9	443	3.906	4.696	2.399	719	157	33	5	1				12.366
	T	38	1.076	10.567	14.360	8.084	2.790	686	187	48	8				37.844
3A	G	3	25	470	3.555	7.187	6.036	7.644	1.026	266	74	10	2		21.416
	F	1	25	272	2.188	3.664	2.552	970	249	64	11	2			10.012
	T	4	50	742	5.843	10.851	8.598	9.614	1.275	354	85	12	2		31.428
4A	G			5	174	1.570	4.055	4.848	3.561	1.647	597	138	20	6	16.671
	F			5	161	1.340	2.525	2.022	887	254	49	4			7.241
	T			10	335	2.910	6.580	6.870	4.448	1.901	646	142	20	6	23.912
5A	G				15	165	1.503	3.825	4.163	2.619	1.095	312	53	8	13.766
	F				1	125	999	1.875	1.569	722	165	34	5	1	5.716
	T				16	290	2.502	5.700	5.732	3.341	1.260	346	58	9	19.482
6A	G					5	84	930	2.656	3.226	2.157	882	222	18	10.662
	F					6	68	557	1.173	1.105	532	129	11	2	3.583
	T					11	152	1.487	3.831	4.331	2.689	1.011	233	20	14.245
7A	G						1	45	342	1.114	1.620	896	276	25	4.769
	F						1	23	179	422	457	176	24	2	1.764
	T						2	68	521	1.536	2.077	1.072	250	27	6.533
	C	1.392	14.296	18.977	17.403	15.566	13.982	12.866	11.916	8.937	5.551	2.238	523	57	123.684
	F	907	9.733	10.172	8.794	7.891	6.948	5.622	4.095	2.576	1.235	345	40	5	57.312
	T	2.299	23.029	29.079	26.197	23.457	20.930	18.488	16.011	11.513	6.786	2.583	563	62	180.997

Calculée sur les années scolaires 1968 - 69, 1969 - 70 et 1970 - 71, d'après les annuaires statistiques de l'Education Nationale.

TABLEAU N° 3

Source : G.R.O.E., E.N.S., BUJUMBURA.

ELEVES DES ECOLES PRIMAIRES - BURUNDI (1969-1970)

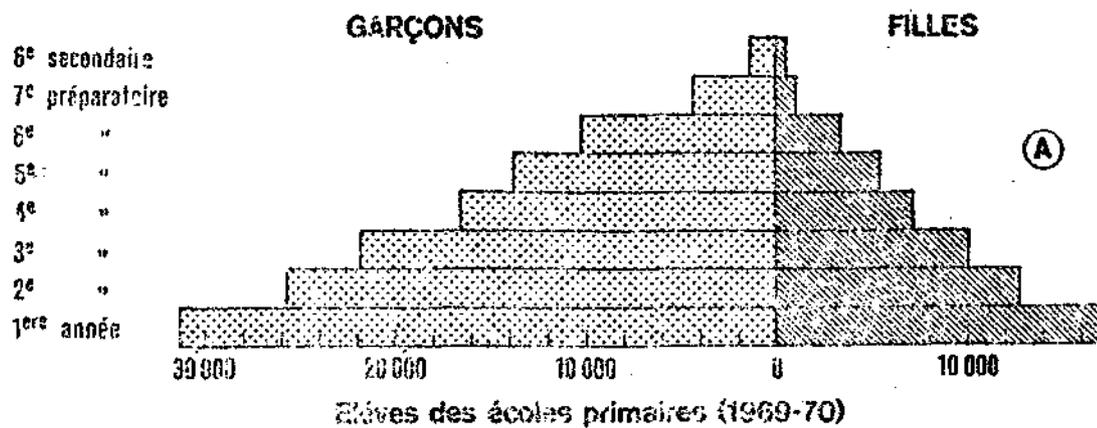


TABLEAU N° 4

Source : J.-P. CHRETIEN

figure la répartition des effectifs par pouvoir organisateur durant l'année scolaire 1970-1971.

	Total	Officiel	%	Subv.	%	Non subv.	%
Primaire	181.758	11.032	6,07	168.202	92,59	2.525	1,38

(1)

On notera l'écrasante majorité des élèves inscrits dans l'enseignement subventionné au niveau de l'école primaire - 92,59 % -.

II - STRUCTURE -

L'enseignement primaire dont la durée est de 6 ans, est théoriquement dispensé de 7 à 13 ans mais, en réalité, varie de 5 à 17 ans, avec les inconvénients pédagogiques que l'on suppose (Voir le tableau n° 2, p. 45). Au terme du cycle de 6 ans, les élèves aptes à poursuivre des études secondaires passaient en 7ème année dite "préparatoire" à l'enseignement secondaire (2). C'est à la fin de cette 7ème année qu'ils passaient le concours donnant accès à l'enseignement secondaire. Le nombre d'élèves admis à l'issue de ce concours correspondait au nombre de places disponibles dans l'enseignement secondaire.

La suppression de cette 7ème année préparatoire à l'enseignement secondaire et du concours national s'y rapportant vient à point pour ne pas dire tardivement. Ce concours a été fortement critiqué ces dernières années par les spécialistes de l'enseignement et de l'éducation, aussi bien Burundais qu'Etrangers, pour plusieurs raisons dont voici les principales :

(1) - Source : G.R.O.E., E.N.S., BUJUMBURA.

(2) - La 7ème année préparatoire à l'enseignement secondaire a été supprimée à la rentrée scolaire de 1973-1974. Le concours national donnant accès à l'enseignement secondaire a lieu après la 6ème année primaire.

- Le but du concours étant d'assurer une sélection sérieuse et équitable parmi les candidats, basée uniquement sur la valeur réelle de chaque élève, en lui permettant de subir les épreuves avec les mêmes chances de succès, il nous semble que les conditions dans lesquelles il s'était déroulé jusqu'à sa suppression ne permettaient aucun contrôle sur l'intégrité du personnel posant les questions et sur les possibilités de "trichage" des élèves. Nous avons connu de très nombreux cas d'instituteurs faisant répéter par cœur les réponses de l'examen, la veille de celui-ci, aux élèves dont ils avaient la charge. Comment étaient-ils parvenus à se procurer les questions de l'examen ? Mystère ! Il circule d'innombrables anecdotes à ce sujet. En tout cas, cet examen tel qu'il était ne constituait pas un contrôle valable.

- Le critère de réussite était le nombre de places disponibles dans les classes du secondaire, et nous savons qu'il en existe très peu dans le pays. Or, on laissait souvent passer beaucoup plus d'élèves à l'examen national qu'il n'y avait de places dans les établissements secondaires. Pour les heureux "élus", il s'agissait d'une vraie course à la montre pour dénicher une place quelque part, n'importe où pourvu que l'établissement porte l'étiquette d'enseignement secondaire.

- Aucune mesure n'était prévue pour le reclassement des élèves ayant échoué l'examen national, ou n'ayant pu se caser dans le secondaire malgré leur réussite. Ces deux catégories d'enfants, et en particulier la seconde, vont grossir les rangs des mécontents et des aigris. Rares sont ceux qui retournent chez eux pour aider leur famille par le travail agricole. Ils cherchent désespérément une situation dans les quelques centres urbains du pays. Ainsi, les rangs des chômeurs sont rapidement grossis.

Depuis juin 1974, le concours pour accéder à l'enseignement secondaire a lieu après la sixième année de l'école primaire. En effet quelque 16.248 enfants se sont présentés au concours en juin 1974. Seuls quelque 2.500 enfants pourront accéder à l'enseignement secondaire. Que feront les 13.750 autres ? Nous ne pouvons donner aucune réponse précise pour l'instant. Tous ces enfants qui rejoindront les campagnes - s'ils trouvent le courage que n'ont pas eu leurs aînés - ne sont pas des ignorants. Il s'agit d'un problème de sous-équipement, dira la version officielle. C'est vrai en partie, mais en réalité, le problème est plus complexe. "ILLICH a raison sans doute de vitupérer contre l'Etat-providence bureaucratisé, tel que nous le voyons fonctionner au Tiers Monde, dispensant de coûteux privilèges à des minorités étroites et leurrant les non-privilegiés avec la promesse qu'ils accéderont eux-aussi, à plus ou moins longue échéance, au cercle des élus" (1). Nous ne doutons pas du bien fondé de la réforme de l'ensei-

(1) - I. SACHS - La découverte du Tiers Monde, p. 97.

nement en cours d'application au Burundi depuis quelque temps, surtout lorsqu'il s'agit d'aider les enfants qui sont obligés d'aller connaître une vie à laquelle ils ne sont pas préparés. La "ruralisation" et son support la "KIRUNDISATION", ainsi que le relèvement de l'âge d'admission en première année - de 6 à 8 ans - sont les atouts de la réforme du primaire, nous en convenons, mais il nous semble qu'ils ne se suffisent pas à eux seuls. Un vrai Centre national de recherche s'avère indispensable au Burundi. Tout Africain sait que, quelle que soit la valeur pédagogique des manuels européens employés dans plusieurs pays d'Afrique, ils sont éloignés du milieu où vit l'enfant burundais. Il faudra donc étudier les solutions qu'on pourrait apporter à ce problème. C'est la tâche d'un Centre national de recherche. Plusieurs écueils sont à éviter : d'abord ne pas faire à l'usage du Burundi des manuels simplifiés, devenus anodins et d'un niveau inférieur. Il ne s'agit pas d'enseigner moins, mais d'enseigner mieux. Concluons avec M. CHRETIEN : "Cette "ruralisation" vers laquelle le Burundi se dirige avec prudence pourra sans doute approfondir la formation des jeunes enfants qui ne dépasseront pas le niveau primaire, sans pour autant étouffer les capacités de ceux qui seront sélectionnés pour d'autres études. Une meilleure connaissance de son pays n'est pas un handicap si elle est menée intelligemment et si elle s'accompagne d'une maîtrise plus réelle de l'expression orale et écrite" (1).

III - TAUX DE SCOLARISATION -

Le développement de l'éducation et de la scolarisation au Burundi est handicapé par l'impossibilité matérielle d'assurer une instruction à tous les enfants, vu la pénurie de moyens, de personnel et de locaux. Cette difficulté est aggravée par la configuration topographique du pays, laquelle exigerait une densité scolaire particulièrement élevée, si l'on pouvait réduire la durée moyenne du parcours entre la maison où habite l'enfant et l'école. "Le taux de scolarisation est donc très délicat à estimer de façon globale ; car il diminue rapidement en fonction de l'âge. Il est d'environ 31 % pour les enfants de 6 - 7 ans, mais si l'on considère l'ensemble des classes d'âge scolarisables de 6 à 14 ans, qui représentent le quart des quelques 3.500.000 d'habitants du Burundi, on obtient, avec environ 182.000 élèves du primaire, un taux de 21 %. Le chiffre ne donne qu'un ordre

(1) - J.P. CHRETIEN - Op. cit., p. 73.

de grandeur car on peut s'interroger, sur l'impact réel de l'alphabétisation auprès des élèves qui n'ont pas dépassé deux ans d'études primaires. La scolarisation présente deux autres séries d'inégalités, selon les sexes et selon les régions. 52 enfants sur 1.000 habitants vont à l'école : parmi eux, 36 sont des garçons et seulement 16 des filles. Cette inégalité apparaît sur la pyramide A (voir Tableau n° 4, p. 52). Elle s'exprime aussi par le fait qu'à l'école primaire il y a 46 filles pour 100 garçons. Il y a là une séquelle d'anciennes conceptions sur le rôle de la femme dans la société, dans la vie professionnelle et familiale, que les autorités européennes, religieuses et civiles ont combattues tardivement. L'évolution actuelle tend à rattraper peu à peu ce retard" (1).

Pour se faire une idée exacte des inégalités scolaires selon les sexes, jetons un coup d'œil sur le tableau suivant : (Voir tableau n° 4, p. 52).

Quant aux inégalités selon les régions, empruntons ce qui suit à M. CHRETIEN (2) (statistiques scolaires 1969-1970) :

Province	Population (Estimations)	Densité	Elèves du primaire	Taux de scolari- sation	Elèves du second. (2)	Taux sec./prim.
Bubanza	207.000	77	15.729	31 %	258	1,6%
Bujumbura	326.000	2 72	29.363	36,3%	873	2 %
Bururi	417.000	84	32.057	31,5%	1.617	5 %
Gitega	579.000	1 75	30.585	21,6%	1.168	3,8%
Muramvya	380.000	2 53	19.178	20,6%	1.208	6,3%
Muyinga	510.000	1 46	14.901	12 %	500	3,4%
Ngozi	717.000	2 76	24.276	14 %	1.186	4,9%
Ruyigi	340.000	66	17.317	20,5%	449	2,6%

(1) - J.P. CHRETIEN - Op. cit., p. 64

(2) - Sur ce tableau figurent également des effectifs concernant l'enseignement secondaire. Nous avons préféré les mettre ensemble pour que chacun puisse en avoir une idée globale. Nous ne manquerons pas d'y revenir au moment opportun.

Ce tableau permet de confronter le taux de scolarisation primaire avec la densité de population. On s'attendait à ce que les régions les plus peuplées soient défavorisées sur ce plan, en fonction en quelque sorte de la charge démographique. Les choses sont plus complexes : à densités équivalentes, Bujumbura et même Muramvya sont mieux scolarisées que Ngozi ; Muyinga est en retard par rapport à Gitega ; Ruyigi l'est par rapport à Bubanza et à Bururi. Les régions les plus favorisées semblent être les plus proches des centres de décision de la capitale : les pays de la plaine du lac Tanganika et la crête qui le domine. Les plus défavorisées sont celles du Nord, du Nord-Est et de l'Est, qu'il s'agisse des terres de culture intense de la région de Ngozi (grande production de café) ou des zones de "brousse" de Muyinga et de Ruyigi. L'éloignement des centres administratifs et scolaires importants et les possibilités agricoles apparaissent comme les facteurs les plus décisifs jouant sur les familles dans leur attitude à l'égard de l'école. On notera aussi que les taux de réussite les plus nets en ce qui concerne le passage du primaire au secondaire semblent être ceux de Muramvya, de Bururi et de Ngozi. Cela ne traduit pas nécessairement un meilleur équipement scolaire dans ces régions, car Gitega et surtout Bujumbura accueillent beaucoup d'enfants des autres provinces dans leurs établissements, aussi bien primaires que secondaires. Sans doute, Ruyigi et Muyinga sont les provinces les plus mal loties.

IV - EFFECTIFS -

L'évolution des effectifs totaux de l'enseignement primaire peut être obtenue au Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, à Bujumbura, dans les Annuaires statistiques que le dit Ministère avait l'habitude de publier. Nous allons donner cette évolution entre 1964 et 1971. (Voir tableau n° 5, p. 58).

Au cours de cette période, le nombre d'élèves inscrits dans les six années de l'enseignement primaire est passé de 135.086 à 175.627, ce qui représente une progression globale de 30 % environ. Dans le même temps, les admissions en première année d'école primaire sont passées de 47.531 à 53.126 en 1967, pour retomber à 47.325 en 1970. Par rapport à la population scolarisable, ce chiffre représente un taux d'inscription en première année de 48 % en 1970, sensiblement inférieur au taux d'inscription de 1964 dans la mesure où la population dans le même temps augmentait d'environ 3 % par an.

Que signifie cette chute brutale du taux d'inscription en première année à partir de la rentrée scolaire 1970 par rapport aux années précédentes ? Il s'agit là d'un phénomène très inquiétant, vu

CHEMINEMENT DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
POPULATION GENERALE

	1	2	3	4	5	6	TOTAL
1964 - 65	47.531	29.514	22.448	16.145	12.999	6.349	135.086
		0,660	0,822	0,796	0,851	0,610	
1965 - 66	48.100	31.448	24.246	17.876	13.734	7.932	143.336
		0,686	0,779	0,779	0,814	0,631	
1966 - 67	49.308	32.982	24.505	18.380	14.549	8.665	148.890
		0,740	0,860	0,840	0,860	0,740	
1967 - 68	53.126	36.465	28.337	20.570	16.735	10.767	166.000
		0,735	0,837	0,810	0,891	0,745	
1968 - 69	52.257	39.021	30.523	22.951	18.120	12.474	175.346
		0,744	0,821	0,784	0,852	0,785	
1969 - 70	49.540	38.887	32.052	23.931	19.566	13.861	177.037
		0,736	0,819	0,774	0,844	0,766	
1970 - 71	47.325	36.448	31.853	24.810	20.208	14.583	175.627
	299.962	208.317	162.111	120.353	95.703		
Moyenne pondérée		0,718	0,823	0,793	0,855	0,718	
		215.251	171.516	129.018	102.912	68.683	

* C'est-à-dire que des 47.531 élèves, environ 66% , soit 31.448 élèves passeront en 2ème, l'année suivante, et 77 % de ces 31.448 élèves, soit 24.505, passeront en 3ème année et ainsi de suite . . . 13.861 élèves, soit 29 % arriveront en dernière année de l'école primaire.

que la population scolarisable n'a pas cessé de croître. Quelques classes de "brousses", c'est-à-dire situées loin d'un centre important ou d'une paroisse, ont dû être fermées, parce que les moyens financiers faisaient défaut. Ce n'est pas là un phénomène de "descolarisation" comme le souhaitent les partisans de la thèse de M. Ivan D. ILLICH. Celui-ci écrit : "Vouloir assurer l'éducation universelle par l'école représente un projet irréalisable ; les chances de réussite seraient plus grandes si c'était là l'affaire d'organismes orientés dans la direction inverse de celle prise par l'école d'aujourd'hui" (1). Il nous semble que cette affirmation est valable pour des pays très avancés dans ce domaine, comme l'Europe Occidentale et l'Amérique du Nord, où la presque totalité des idées reçues en ce qui concerne l'Ecole et la Société est partout remise en question. Mais, une société comme celle du Burundi actuel, où très peu de gens savent lire et écrire, il y a d'autres préoccupations beaucoup plus importantes que celle de la "descolarisation". Il faudrait d'abord qu'elle soit scolarisée, ce qui n'est pas encore le cas. N'empêche que nous sommes d'accord avec Ivan D. ILLICH, lorsqu'il dit : "Descolariser l'éducation devrait développer (au lieu de l'étouffer) l'effort pour rechercher des êtres humains possédant une sagesse pratique, prêts à aider le nouveau venu au seuil de son aventure éducative. Que celui qui est parvenu à la maîtrise de son art renonce à se poser en modèle unique, en détenteur des sources du savoir, et l'on croira plus volontiers à sa sagesse" (2). Le manque de ressources financières qui a précipité la fermeture de certaines classes au Burundi, est cause d'une anxiété permanente parmi les parents, car le désir qu'ils ont de voir leurs enfants apprendre à lire et à écrire est très répandu. Ils savent parfaitement que la scolarisation permet une vie meilleure, un revenu plus élevé et un emploi plus satisfaisant, surtout lorsque le principal débouché pour la jeunesse instruite est la fonction publique.

Rappelons que les effectifs scolaires se répartissent selon les pouvoirs organisateurs (Voir tableau n° 6, p. 60).

On remarque tout de suite qu'il existe actuellement au Burundi plus d'une trentaine de pouvoirs organisateurs de l'enseignement. A part l'Etat, qui s'occupe de l'enseignement "officiel", presque tout le reste appartient aux autorités religieuses - catholiques et protestantes - pour l'enseignement subsidié. On remarque aussi qu'il existe des pouvoirs organisateurs indépendants - comme l'Ecole

(1) - Ivan D. ILLICH - Une société sans école, p. 8.

(2) - Ivan D. ILLICH - idem., p. 161.

REPERTOIRE DES POUVOIRS ORGANISATEURS

Pouvoirs Organisateur	Code	Adresses Postales	Ecoles organisées	
			Primaires	Secondaires
1. Etat (Ministère de l'Éducation et autres Ministères)	01	B.P. 1.990 Bujumbura	30	15
2. Diocèse de Muyinga	10	B.P. 73 Muyinga	77/66 suc.	1
3. Diocèse de Bujumbura	11	B.P. 690 Bujumbura	177/152 suc	2
4. Diocèse de Bururi	12	D.S. 140 Bujumbura	59/ 74 suc	2
5. Archidiocèse de Gitega	13	B.P. 118 Gitega	105/ 90 suc	2
6. Diocèse de Ngozi	14	B.P. 2 Ngozi	74/ 60 suc	2
7. SS. Bene-Mariya	15	B.P. 18 Ngozi	6	4
8. SS. Bene-Tereziya	16	B.P. 118 Gitega	25/ 2 suc	2
9. SS. Coeur Immaculé de Marie	17	B.P. 1.746 Bujumbura	13/ 9 suc	4
10. Dames de Marie	18	B.P. 18 Ngozi	2	4
11. SS. N.D. d'Afrique	19	B.P. 1.253 Bujumbura	2	5
12. SS. Annonciade d'Héverlé	20	B.P. 218 Bujumbura	1	2
13. SS. du Précieux Sang	21	B.P. 223 Muyinga	2	-
14. SS. de Schoonsalt	22	B.P. 690 Bujumbura	-	1
15. Fr. Bene-Yozefu	23	B.P. 25 Gitega	61/ 53 suc	3
16. FF. de la Charité	24	B.P. 666 Bujumbura	1	2
17. Fr. N.D. de Miséricorde	25	B.P. 30 Bujumbura	2	3
18. Pères Salésiens	26	B.P. 1 Ngozi	-	2
19. Pères Jésuites	27	B.P. 325 Bujumbura	-	1
20. Abbés de Tournai	28	B.P. 141 Gitega	-	1
21. Communauté Rwandaise	29	B.P. 1.293 Bujumbura	-	1
22. A. D. E. E. P.	41	B.P. 239 Bujumbura	61/ 52 suc	2
23. E. A. B.	42	B.P. 17 Bujumbura	91/ 73 suc.	4
24. E. E. A.	43	B.P. 53 Gitega	20/ 16 suc	1
25. E. E. M.	44	D.S. 131 Bujumbura	21/ 18 suc	-
26. E. L. M.	45	B.P. 667 Bujumbura	52/ 44 suc	1
27. U.E. B.	46	D.S. 106 Bujumbura	23/ 18 suc	1
28. Adventistes du 7e Jour	47	B.P. 1.710 Bujumbura	17/16 suc.	1
29. Autres pouvoirs divers :	48			
- Association Musulmane	48	B.P. 3.240 Bujumbura	3	-
- ASBL Belge	48	B.P. 591 Bujumbura	1	1
- Communauté Hellénique	48	B.P. 732 Bujumbura	1	-
- Mission Emmanuel	48	B.P. 122 Bujumbura	8/ 7 suc	-
- Mission P.E.F.A.	48	B.P. 691 Bujumbura	3/ 2 suc	-
- Ecole Zaïroise	48	B.P. 87 Bujumbura	1	-
- Cours Français	48	B.P. 1.936 Bujumbura	1	-



Zairoise, le cours Belge, le cours Français, la communauté Hellénique, etc... - auxquels nous accorderons peu d'importance dans notre étude, étant donné qu'il y a peu d'enfants burundais dans ces établissements.

Nous avons déjà signalé que l'Eglise a une influence prédominante dans l'enseignement au Burundi. Précisons-le par les chiffres suivants :

	% des écoliers (Primaire)	% des élèves (Secondaire)
Etat	5,7	23,4
Catholiques	71,4	63
Protestants	22,8	12,5
Autres	0,1	1,1 (1)

L'influence des missions chrétiennes sur l'éducation et la scolarisation n'est pas propre au seul Burundi. Il en est ainsi dans presque toute l'Afrique. Laissons parler M. BAUMANN : "Ce sont les missions chrétiennes qui ont jeté les bases d'un véritable système d'éducation et d'écoles qui embrasse le continent tout entier. Elles ont entrepris cette tâche en vue de leur but religieux et celui-ci a déteint sur les écoles ; dans les petites classes des écoles de village tout au moins, il y a le danger que l'enseignement religieux ne laisse pas sa place légitime à la culture générale ; mais les missions ont rendu des services indéniables à l'éducation des Africains en créant un corps d'instituteurs indigènes et une littérature scolaire ; elles ont beaucoup fait pour les écoles primaires, et les plus importants des établissements d'enseignement supérieur pour Africains ont été fondés sous l'influence de certains missionnaires et sont dirigés dans un esprit chrétien, tels sont le Fourah Bay Collège de Sierra-Léone, Lovedale et Fort-Hare dans la province du Cap, Achimota dans la Côte de l'Or, Makerere dans l'Ouganda, et le Higher College dans la Nigéria" (2).

(1) - J.P. CHRETIEN, op. cit., p. 66.

(2) - H. BAUMANN, op. cit., p. 508.

V - PROGRAMMES -

A la veille de l'indépendance, les écoles primaires du Burundi avaient des programmes qui, trop européens d'esprit, sont en voie d'être entièrement réformés. Durant la colonisation, les programmes scolaires les mieux connus sont ceux de 1925, de 1948 et, surtout, de 1961, époque où fut formé le Premier Gouvernement Intérimaire du Burundi. Nous éviterons l'accumulation et l'abondance de détails inutiles à ce sujet. Les documents indispensables seront annexés à la fin de ce travail.

Le manque de programmes appropriés a causé et continue à causer une remarquable dégradation générale de l'enseignement au Burundi. Un retard important est constaté à tous les niveaux, qui ne peut s'expliquer que par l'insuffisance de l'enseignement. Tout Burundais doit savoir que le temps de se mettre au travail est venu et qu'il faut commencer sans tarder en mettant de côté les grands discours inutiles. Qu'il médite ce que dit M. HUBERT : "Les programmes sont donc nécessaires à une école publique. En revanche, il importe qu'ils soient ni trop minutieux, ni trop complets. Ils doivent dessiner des lignes d'action pédagogique, nullement procéder par énumération de tout le détail des matières que l'esprit de l'enfant devra s'assimiler... C'est seulement à mesure qu'on s'élève que les programmes doivent se détailler et se préciser davantage, lorsque les candidats aux grands concours doivent être mis de prime abord sur un plan d'exacte égalité"(1).

Dans le Bulletin de Psychologie (2), M. FERRY soutient des idées très intéressantes sur les communications dans la classe. Il dit entre autre qu'enseigner, c'est avant tout établir une communication avec les élèves : faire passer un message de telle façon qu'il soit reçu par les élèves dans des conditions où ils puissent se l'approprier, l'intégrer à leur univers mental et l'utiliser. Ces conditions sont de plusieurs ordres :

- le message doit être pertinent par rapport au système de notions que l'on propose de transmettre ;
- il doit être formulé dans des termes saisissables et significatifs pour les élèves ;

(1) - R. HUBERT - Traité de pédagogie générale, p. 611.

(2) - G. FERRY - Les communications dans la classe, in Bull. de Psychol., 272, XXII - 1-2 octobre 1968.

- il doit contenir un minimum d'informations nouvelles par rapport aux messages antérieurs, faute de quoi l'intérêt s'éteint, et un maximum sous peine de dépasser la capacité de réception des élèves (problème du rythme de l'émission, problème de la redondance, problème du renforcement) ;
- il doit être éventuellement repris et rajusté en fonction des réactions des élèves, ce qui suppose un contrôle par feedback de la réception.

Ce sont là des conditions opératoires, auxquelles s'ajoutent des conditions affectives :

- une attitude positive des élèves vis-à-vis du message suppose une acceptation de la personne du professeur ;
- l'acceptation du professeur par les élèves est elle-même fonction de l'acceptation des élèves par le professeur.

En observant de très près les programmes tels que le colonisateur nous les a laissés, et même encore actuellement tels que les responsables de l'enseignement au Burundi ont essayé, en un premier temps, de les adapter, avec l'intention de les réformer au fur et à mesure du besoin, nous avons l'impression, sans aucune intention de critiquer qui que ce soit, que les conditions de communication énoncées ci-dessus n'ont pas été observées. Pour réaliser un travail de ce genre, il ne suffit pas de "vouloir", il faut également "pouvoir". M. DOTRENS fait remarquer : "Il n'est sans doute aucune entreprise de production qui résisterait à un programme de fabrication conçu à la manière des programmes scolaires, lesquels ne tiennent compte ni des méthodes de travail des ouvriers - les maîtres, ni des installations et de l'outillage qu'ils ont à leur disposition - locaux et matériel, ni même des qualités et défauts de la matière qu'ils devront travailler - les enfants, ni surtout de la nature du produit qui sera offert à la clientèle - la Société" (1).

Il faudrait indiquer certains des facteurs dont le concepteur devrait tenir compte pour décider quel programme d'enseignement convient le mieux aux enfants Burundais.

Ses recommandations devraient dépendre :

- des objectifs à atteindre (énoncés en termes opérationnels, une distinction étant faite entre les concepts, les principes, les aptitudes, les attitudes et les données de fait) ;

(1) - R. DOTRENS - Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire, p. 134.

- des caractéristiques des élèves (nombre, âge, motivation, niveau, santé physique et mentale, milieu culturel, langue, etc...);
- des sciences fondamentales applicables (psychologie et autres sciences fondamentales applicables au processus d'apprentissage);
- des sciences de l'éducation applicables (ensemble organisé de connaissances concernant les caractéristiques des situations d'apprentissage créées par l'homme);
- des caractéristiques des enseignants (nombre, âge, formation, expérience, attitude, etc...);
- des installations disponibles (salles de classe, laboratoires, etc...);
- des techniques et matériels d'enseignement utilisables (livres, télévision en circuit fermé, films, etc...);
- des contraintes (ressources financières, lois, coutumes, etc...). (1).

Non seulement les organisateurs des programmes scolaires n'ont pas tenu compte de ces facteurs mais ils ont même aggravé la situation en réduisant les possibilités du savoir de l'enfant Burundais jusqu'à sa plus simple expression, surtout à l'époque coloniale, où les matières scientifiques, d'ordre technologique, n'y figuraient pas. Plus d'un éducateur s'étonne de voir qu'il y a peu de gens formés dans les branches scientifiques classiques, comme les mathématiques, la physique, la chimie, etc. Voici la réponse : "Il n'est pas nécessaire d'attacher une grande importance à l'arithmétique. En général les moniteurs et les élèves n'ont que trop de goût pour cette branche vers laquelle leur vanité les pousse si fortement. On veillera à ce que les notions élémentaires soient bien enseignées et connues par tous. Beaucoup de moniteurs s'imaginent qu'ils doivent en arriver bien vite aux grands chiffres. Pour l'enseignement de la lecture et du calcul, ils suivront fidèlement, servilement, le manuel sans s'en écarter jamais" (2). Ainsi, comprend-on mieux pourquoi on trouve suffisamment de diplômés en Lettres mais

(1) - Pour avoir plus de renseignements sur la conception d'un programme d'enseignement, cf. La Revue de l'UNESCO, "Perspectives", Vol. II, n° 2, Eté 1972, p. 250.

(2) - A. DE CLERCQ - Op. cit., p. 70.

très peu de scientifiques dans les anciens pays colonisés. Pour un Missionnaire - catholique ou protestant - des années 1930, un peu de lecture, d'écriture et de calcul, beaucoup de Bible, de catéchisme, d'hymnes et une assistance quotidienne à la messe matinale, c'était la formation idéale que tout jeune Burundais devait acquérir et garder jalousement.

Au niveau du primaire, les mécanismes de la réforme sont déjà en marche. Par exemple, l'âge légal d'admission en 1ère année du primaire est fixée à 8 ans - au lieu de 6, voire 5 ans précédemment - pour garantir la maturité physique et psychologique des élèves qui, aux différents paliers d'orientation, seront versés dans la vie pratique, nous disent les responsables de cette réforme. Cette mesure restreindra l'éventail par une diminution des effectifs de la 1ère année du primaire nécessaire à l'amélioration du taux de promotion, nous disent-ils. Les mots d'ordre que l'on trouve actuellement sur toutes les langues sont : "Ruralisation et Kirundisation" de l'enseignement primaire. Les choix impliqués sont très importants par le fait que 20 % au moins des jeunes Burundais sont concernés. Ces choix doivent en effet porter à la fois sur les programmes eux-mêmes (contenus et méthodes) et sur les outils d'expression (Kirundi et français). Sur le premier point on s'oriente, en fonction d'autres expériences africaines encouragées notamment par l'UNESCO, vers une adaptation de l'école au milieu rural, non pour limiter les horizons des élèves, mais au contraire pour leur révéler l'intérêt du monde des collines dans lequel ils vivent et pour susciter chez eux le souci de le transformer. L'école pourrait ainsi devenir le ferment de la modernisation des campagnes africaines. Cela suppose que, parallèlement à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, les programmes des disciplines d'éveil (géographie, histoire, sciences naturelles) tournent de façon systématique autour des réalités observables dans le milieu environnant. Evidemment, les méthodes d'approches doivent, elles aussi, être repensées concrètement car, plus que des règles didactiques, il s'agit de la vie des classes, du maintien en éveil de la curiosité et de l'activité des élèves.

Des expériences sur ce point sont en cours de réalisation, près de l'Ecole moyenne pédagogique de RUSENGO, dans la province de RUYIGI. Elles consistent à regrouper les différentes matières d'enseignement (géographie, hygiène, rédactions, calcul, etc...) autour d'un thème agricole. "La ruralisation", si elle ne veut pas s'effectuer au rabais, suppose, comme on le voit, l'emploi des méthodes actives, modernes, et par conséquent la présence d'un personnel enseignant doté à la fois de connaissances solides et de capacités créatrices. Nous verrons plus loin, lorsque nous parlerons du personnel enseignant, que ce n'est pas encore le cas.

VI - LANGUE D'ENSEIGNEMENT -

A la différence de plusieurs pays de l'Afrique Noire, le Burundi a la chance d'avoir une langue nationale unique : le KIRUNDI. Tout en étant la deuxième langue officielle du Burundi, le Français n'est nullement un instrument de ralliement pour une expression commune. Tous les Burundais, du Nord au Sud, et de l'Est à l'Ouest, parlent et s'expriment dans cette belle langue qu'est le Kirundi, qui est d'ailleurs compris par les habitants des pays limitrophes, comme les Rwandais, les Zaïrois de l'Est et les Tanzaniens du Buha et du Bugufi.

Le Kirundi ne constitue pas seulement un patrimoine sacré, il est également et surtout un instrument culturel d'une très grande efficacité, puisqu'il est déjà manié par l'enfant qui entre à l'école. Cela n'empêche pas que le Français y soit enseigné et que le Burundi appartienne au monde francophone tout en étant lui-même et en restant ouvert au monde. La connaissance d'une langue mondiale est au yeux des Burundais un instrument de développement. L'élite burundaise est contente que cette langue soit le français qui, d'ailleurs, est également langue officielle, à côté du Kirundi.

Dans les premières années d'études, on utilisait le Kirundi, tout en enseignant assez de français pour pouvoir passer à l'enseignement en français dès la 7ème année. En fait, la connaissance du français à ce stade variait largement d'une région à l'autre, voire d'une paroisse à l'autre. Les instituteurs eux-mêmes n'avaient pas eu une formation suffisante en français. Ils maltrahaient une langue qu'ils ne possédaient généralement que très mal, car ceux qui leur en avaient fait acquérir les premières notions - les Flamands - massacraient littéralement la langue de Racine et de Molière. Les Missionnaires responsables des Ecoles qui formaient des instituteurs avaient des consignes très précises : "On consacrerà le moins de temps possible à l'enseignement de la langue française. La connaissance de cette langue leur serait de peu d'utilité ; le plus souvent, elle ne sera qu'un aliment à leur vanité ou faussera leur idéal en les poussant vers des emplois où le français peut leur servir et où leur appétit du lucre trouverait mieux son compte. Il ne faut pas que l'école normale dégénère en école de clercs ou de commis" (1). Les instituteurs ont fait ce qui était en leur pouvoir, car les conditions dans lesquelles ils assumaient leur métier étaient franchement difficiles.

(1) - A. DE CLERCQ - Op. cit., p. 74.

A l'approche de l'indépendance, on entreprit d'introduire le français dès les premières années du primaire. Le résultat, à l'issue de l'école primaire, n'était pas des plus satisfaisants et ne l'est pas encore devenu, pour des motifs variés :

- très faible emploi du français par la population burundaise qui possède sa langue nationale unique ;
- mauvaise connaissance du français chez beaucoup de moniteurs (nous venons de souligner ce motif plus haut) ;
- désarroi des élèves appelés à découvrir conjointement les exigences scolaires, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et la connaissance de ce qui est au départ pour eux une langue étrangère.

Dans la réforme en cours, les responsables viennent à penser qu'il serait plus réaliste de reporter l'enseignement du français à partir de la cinquième année primaire. Cela semble normal, car les écoliers doivent d'abord apprendre à s'exprimer et à raisonner dans leur propre langue, de façon que celle-ci reste une langue vivante. Un auteur Rwandais, S. NAYIGIZIKI, écrit dans son roman ESCAPADE RWANDAISE : "Je pense dans ma langue et je n'arrive à posséder les langues étrangères que par l'intermédiaire de la mienne. Je crois aussi que se désintéresser de la langue vernaculaire dans la formation scolaire des Banyarwanda ce serait détruire leur fond culturel et désaxer leur mentalité en ce qu'elle peut avoir de plus riche". Cela dit, nous pensons que le bilinguisme est un instrument très utile, le français ouvrant la porte à la promotion sociale et représentant une fenêtre sur le monde extérieur. Il nous semble que, avec des méthodes appropriées et un personnel mieux formé, les élèves des deux dernières années - 5ème et 6ème - d'études primaires pourraient en fin de compte bénéficier d'un apprentissage plus efficace du français. "Peut-être n'est-il pas inutile de rappeler que l'enfant apprend la langue entre un et huit ans et que, passé cet âge, il ne l'apprend plus de la même manière. Sur cette réflexion il pourrait être possible de se convaincre (...) que, les langues vivantes doivent être enseignées en maternelle, et dans le primaire plutôt qu'au niveau de la 4ème. Réflexion qui pourrait en outre conduire à l'idée simple que les maîtres que l'on recrutera pour cette tâche devront connaître, outre la langue considérée dans sa forme orale, un minimum important de linguistique générale, de psycholinguistique et de psychologie de l'enfant. Et, pendant que l'on se pose des questions, peut-être pourrait-on se rendre compte que le savoir nécessaire n'est pas proportionnel à la taille moyenne des élèves" (1).

(1) - P. ACHARD - La linguistique, pourquoi ? in "L'Education", n°67, mai 1970, p. 3.

Dans le journal "Le Monde" du 9 août 1965, le professeur LACROIX rappelait pour quelles raisons les dirigeants de l'Afrique indépendante avaient adopté comme langue officielle celle de l'ancien colonisateur, sans pour autant méconnaître les valeurs proprement africaines "dont les langues sont évidemment l'expression la plus authentique et le meilleur véhicule". Mais, disait-il ensuite, si l'école primaire doit servir la majorité des élèves, et non plus seulement quelques mieux doués, il faudrait renoncer au français pour les premières années, et enseigner dans la langue maternelle les éléments de base : lecture, écriture, calcul.

Plusieurs arguments ont été brandis contre l'emploi scolaire des langues africaines, mais ils n'ont pas grand poids. Celui de M. LAVROFF, qui fut professeur à l'Université de Dakar, semble plus sérieux : "Utiliser la langue vernaculaire seulement dans les écoles primaires, ce serait condamner la majeure partie de la population à rester en dehors de toute vie intellectuelle. Il lui serait impossible de lire les journaux de son pays et, à plus forte raison, les ouvrages de quelque nature qu'ils soient". Les défenseurs des langues étrangères en Afrique ne cessent pas de dire que l'Afrique a un urgent besoin de professeurs, de techniciens, de médecins, etc...-ce qui est tout à fait vrai - et le chemin le plus court pour les former est une langue de grande diffusion. D'autre part, continuent-ils, "pour éliminer à la racine le tribalisme renaissant, les chefs responsables veulent avoir recours à un commun dénominateur, à une langue internationale qui fasse partie du patrimoine national". Sans nullement nous laisser entraîner dans la polémique, nous posons une question : pourquoi, au Burundi et au Rwanda, où le tribalisme n'existe pas - du moins en tant qu'il est généralement compris par les Européens - mais où trois ethnies distinctes, à savoir : les BATWA, les BAHUTU et les BATUTSI, vivent côte à côte, emploient la même langue dans tous les coins du pays, soit le Kirundi ou le Kinyarwanda, aucune des deux langues n'avait-elle été introduite dans les programmes du secondaire ou du supérieur, au moment de la colonisation ?

Dans la réforme en cours, le Burundi essaie de combler cette lacune, car il a la chance d'avoir une langue nationale unique parlée par tout le peuple et possède des africanistes de renommée mondiale, spécialement l'abbé J.-B. NTAHOKAJA, auteur de plusieurs ouvrages en Kirundi, que les établissements primaires et secondaires du Burundi utilisent depuis plusieurs années (1). La raison selon

(1) - Citons entre autres parmi ses ouvrages :

- IMIGANI (Proverbes) ; Troisième Edition, Bujumbura, 1971.
- IBITITO (Contes, Fables avec Chants); 3ème Edit. Bujumbura, 1971.

laquelle les élèves de grandes classes désirent connaître le français, étant donné que seuls les livres français peuvent les aider à résoudre des questions qu'ils se posent au point de vue politique, religieux, économique et artistique, n'est que partiellement valable car "Dans toute l'Afrique Noire, le Rwanda et le Burundi sont les seuls états homogènes du point de vue linguistique, historique et culturel" (1).

Rappelons, avec MM. BAUMANN et WESTERMANN (2), que la plupart des premiers travaux consacrés aux langues africaines sont dus à des missionnaires, et, aujourd'hui encore, la part du lion leur revient en ce qui concerne la rédaction de grammaires, la publication de vocabulaires, l'édition de textes et le développement d'une littérature indigène (3). Plusieurs des premiers travaux ne satisfont point les exigences modernes, mais peu sont sans valeur ; certains peuvent être regardés comme des modèles si l'on tient compte du peu de facilités pour s'initier à la linguistique moderne offertes aux auteurs. Les deux auteurs, nous donnent des renseignements très intéressants sur les caractéristiques des langues bantoues - dont le Kirundi (4) fait partie -. En voici quelques-unes :

- le système des classes nominales avec l'accord des classes, qui s'y rattachent, c'est-à-dire la répétition du préfixe de classe du nom ou de son pronom correspondant devant tous les vocables qui se rapportent au substantif ;
- une quantité de suffixes de dérivation qui modifient le sens primaire du verbe ;
- le nom régi suit le nom régissant ;
- le substantif complément suit le verbe, mais le pronom complément le précède ;
- la majorité des radicaux sont dissyllabiques avec une consonne initiale et une voyelle finale.

(1) - R. CORNEVIN - Histoire de l'Afrique, Tome II, p. 156.

(2) - H. BAUMANN et D. WESTERMANN - op. cit., p. 485 et ss.

(3) - Au Burundi par exemple la plus grande imprimerie "Presses Lavigerie" appartient aux Missionnaires (Pères Blancs)

(4) - Classé en zone D 62 par GUTHRIE (1948) ou J. 62 par MEEUSSEN, d'après F.M. RODEGEM.

Un groupe phonétique caractéristique est : NASAL + CONSONNE SONORE dans la seconde syllabe (ex. PA - NGA : machette). Quelques mots sont monosyllabiques et certains dissyllabiques semblent être composés d'éléments primitivement indépendants.

Dans l'ouvrage de Hans MEYER, voici les caractéristiques qu'il donne du Kirundi (1) ce sont :

- 1°) l'absence de genres ;
- 2°) l'absence de déclinaisons, mais le groupement des noms en classes avec préfixes différents au singulier et au pluriel ;
- 3°) la détermination des propositions par le mot principal au moyen de préfixes et de syllabes caractéristiques.

Il y a 10 classes de substantifs, peu d'adjectifs (remplacés par des participes, des substantifs génériques). Le plus difficile est le système des verbes, avec leurs innombrables formes. Les phrases sont courtes et nombreuses. Le langage est très rapide (plus que chez les Rwandais). L'accentuation et la hauteur de la voix sur les syllabes sont très importantes. Cela change le sens des mots et des phrases ! En général l'avant-dernière syllabe est longue. Deux voyelles ou deux consonnes ne peuvent se suivre (éolidées).

Mettons un point final à ces remarques sur la langue d'enseignement en disant que nous souhaitons vivement la création d'un mouvement d'opinion en faveur des langues africaines. Pareil mouvement ne se crée pas à coups de discours ou de slogans ; il suppose l'apparition d'une littérature africaine. Retenons qu'une langue ne se défend pas, n'acquiert droit de cité dans le monde de la culture que le jour où elle s'impose par des œuvres de valeur. Comment donner au peuple l'amour et le goût de sa langue si les seules œuvres littéraires de valeur auxquelles il ait accès sont écrites dans les langues étrangères ? Académie de langues africaines, prix littéraires et autres initiatives des autorités civiles et des mécènes sont indispensables pour donner le branle. Il existe une littérature africaine très importante. Elle n'en a pas moins une réelle valeur, parce qu'elle est orale. N'oublions pas que l'Illiade et l'Odyssée dans leur première forme étaient une littérature orale. Il y a en Afrique d'innombrables épopées. Qui oserait affirmer qu'il n'en est aucune qui puisse être comparée à celles qu'ont laissées l'Antiquité ou le Moyen Age lorsque les langues

(1) - H. MEYER - Die BARUNDI. Traduction abrégée de J.P. CHRETIEN, p. 79.

européennes ont commencé à s'écrire ? La littérature orale africaine est un trésor inestimable mais terriblement menacé. Les possibilités de conservation sont extrêmement limitées et fragiles. M. HAMPATE BA dit : "Chaque vieillard africain qui meurt est une bibliothèque qui disparaît". Ce trésor est tout entier dans la mémoire des anciens, de moins en moins nombreux, de moins en moins sûrs de l'authenticité du dépôt dont ils sont les gardiens. Le sauvetage de la littérature africaine - car c'est bien le mot sauvetage qu'il convient d'employer - sur tout le Continent doit se faire sans tarder.

L'exemple que donnent l'Abbé J.-B. NTAHOKAJA, le Père F.-M. RODEGEM et quelques membres du G.R.O.E., en publiant des œuvres sur la littérature burundaise, montre que celle-ci est infiniment riche, qu'il s'agisse de la poésie, où l'on distingue entre autres : la poésie noble (éloges pastoraux, incantations, odes, etc.) et la poésie populaire (chansons, romances, plaintes, berceuses, etc.) ; qu'il s'agisse de la prose, comme par exemple : la prose avec chants (chantefables), la prose en forme libre (contes, fables et légendes) et la prose lapidaire (proverbes, dictons, énigmes et devinettes, le rire et l'humour). Il appartient maintenant aux jeunes Burundais de développer et garder jalousement ce legs des ancêtres.

VII - DEPERDITIONS SCOLAIRES ET REDOUBLEMENTS -

(Voir tableau n° 7, p. 72)

La déperdition des effectifs et les redoublements ont freiné le développement de l'enseignement primaire au Burundi. On peut en effet suivre d'année en année la déperdition des effectifs (cf. tableau). Ainsi, nous remarquerons que, sur 10 enfants admis à commencer l'école primaire, il n'y en aura que trois qui la terminent. Un des trois aura redoublé une fois au moins avant d'arriver au terme de l'enseignement primaire.

Ces déperditions scolaires et ces redoublements n'ont pas vu le jour uniquement après l'accession du Burundi à l'indépendance. Ils existaient bel et bien du temps de la tutelle Belge. Voici les chiffres fournis en 1958 par le F.U.L.R.E.A.C., au moment où le Burundi et le Rwanda formaient un même territoire, sous le nom de "RUANDA-URUNDI". "Le retard des élèves peut également être observé dans les statistiques suivantes du R.U. :

CHÉMINEMENT DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR SEXE

ANNEE	TOTAL	GARCONS - G.				FILLES - F.			
		ADMIS/ PROMUS	RED.	TOTAL G.	TAUX RED G.	ADMIS/ PROMUS	RED.	TOTAL F.	TAUX RED F.
1964-65	47.631	24.035	8.445	32.480	26,00	11.667	3.484	15.151	23,00
1965-66	48.100	24.075	8.236°	32.311	25,49	12.158	3.631°	15.789	23,30
1966-67	49.308	24.848	8.274°	33.122	24,98	12.415	3.771°	16.186	23,60
1967-68	53.126	26.521	8.737	35.258	24,78	13.867	4.001	17.868	22,39
1968-69	52.257	25.972	8.615	34.587	24,91	13.352	4.318	17.670	24,43
1969-70	49.540	24.186	7.810	31.996	24,40	13.440	4.104	17.544	23,39
1970-71	47.325	22.262	7.753	30.015	25,83	13.127	4.183	17.310	24,17

1964-65	29.514	17.334	3.302	20.636	16,00	7.103	1.775	8.878	20,00
1965-66	31.448	17.977	3.856°	21.833	17,66	7.757	1.858°	9.615	19,33
1966-67	32.982	18.467	4.425°	22.892	19,33	8.207	1.885°	10.090	18,67
1967-68	36.465	20.285	4.773	25.058	19,04	9.475	1.932	11.407	16,93
1968-69	39.021	21.976	4.622	26.598	17,38	10.480	1.943	12.423	15,64
1969-70	38.887	21.062	5.018	26.080	19,24	10.493	2.314	12.807	18,07
1970-71	36.448	18.734	5.183	23.917	21,67	9.965	2.566	12.531	20,48

1964-65	22.448	12.961	3.040	16.001	19,00	5.304	1.063	6.447	16,00
1965-66	24.246	13.958	3.189°	17.147	18,60	5.948	1.151°	7.099	16,21
1966-67	24.505	14.169	3.150°	17.319	18,19	6.007	1.179°	7.186	16,42
1967-68	28.337	16.385	3.610	19.995	18,05	7.058	1.284	8.342	15,39
1968-69	30.523	17.576	3.518	21.094	16,68	8.030	1.399	9.429	14,83
1969-70	32.052	18.157	3.843	22.000	17,47	8.347	1.705	10.052	16,96
1970-71	31.853	16.891	4.366	21.257	20,54	6.634	1.962	10.596	18,51

1964-65	16.145	9.713	2.132	11.845	18,00	3.827	473	4.300	11,00
1965-66	17.876	10.598	2.243°	12.841	17,47	4.482	553°	5.035	12,91
1966-67	18.880	11.106	2.350°	13.456	16,95	4.612	612°	5.424	14,81
1967-68	20.570	12.183	2.598	14.781	17,57	4.931	858	5.789	14,82
1968-69	22.951	13.808	2.447	16.255	15,05	5.776	920	6.696	13,74
1969-70	23.931	13.985	2.744	16.729	16,40	6.171	1.031	7.202	14,30
1970-71	24.810	13.761	3.167	16.948	18,80	6.574	1.288	7.862	16,38

1964-65	12.999	7.718	1.929	9.647	20,00	2.950	402	3.352	12,00
1965-66	13.734	8.210	2.030°	10.240	19,83	3.010	484°	3.494	13,87
1966-67	14.549	8.546	2.089°	10.635	19,65	3.298	616°	3.914	15,74
1967-68	16.735	9.654	2.482	12.136	20,45	3.978	621	4.599	13,50
1968-69	18.120	10.637	2.491	13.128	18,97	4.188	804	4.992	16,10
1969-70	19.566	11.315	2.619	13.934	18,80	4.765	867	5.632	15,39
1970-71	20.208	11.355	2.904	14.259	20,37	4.879	1.070	5.949	17,98

1964-65	6.549	4.056	890	4.946	18,00	1.193	210	1.403	15,00
1965-66	7.932	4.803	1.297°	6.100	21,16	1.501	331°	1.832	18,07
1966-67	8.666	4.990	1.603°	6.593	24,32	1.635	438°	2.073	21,13
1967-68	10.767	6.392	1.735	8.127	21,34	2.194	446	2.640	16,89
1968-69	12.474	7.078	2.278	9.356	24,35	2.500	618	3.118	19,32
1969-70	13.861	7.788	2.498	10.286	24,29	2.769	806	3.575	22,55
1970-71	14.983	7.938	2.979	10.917	27,29	3.038	1.028	4.066	25,28

• calculés par pondération en l'absence de données précises dans les Annuaires
Statistiques de l'Éducation Nationale pour les années considérées.

Première année	:	110.336 élèves	
Deuxième année	:	65.257	"
Troisième année	:	43.557	"
Quatrième année	:	27.774	"
Cinquième année	:	17.712	"
Sixième année	:	3.342	" (1)

Cette diminution du nombre total d'élèves par année d'études n'est pas due uniquement à leur inaptitude. La sélection sévère motivée par l'insuffisance du nombre de places disponibles l'explique également, mais les chiffres n'en sont pas moins impressionnants. Par ailleurs, d'aucuns savent que ce problème n'existe pas seulement au Rwanda et au Burundi mais qu'on le trouve pratiquement dans tous les pays en voie de développement. Selon un rapport de M. AMONTANOH, "la mission de l'UNESCO constate les faits suivants : sur 10.000 élèves entrant une année donnée aux cours préparatoires, 3.900 atteignent la classe suivante (cours préparatoire 2ème année - Les pays d'Afrique francophone ont étalé sur deux années la première année du primaire, c'est-à-dire le cours préparatoire), dont plus de la moitié après avoir redoublé ou triplé la classe. Environ 30 % de ce groupe de départ arrivent au cours moyen première année, et 20 % au niveau du cours moyen deuxième année, la plupart après sept, huit ou dix ans de scolarité. Sur ces 10.000 entrées au cours préparatoire, 1.585 seulement obtiennent le certificat d'études primaires" (2).

A partir de statistiques plus récentes, M. LE THANH KHOI montre que le taux global de redoublement diffère d'un pays à l'autre (3):

-
- (1) - NATALIS, Mme DUBUISSON-BROUHA et J. PAULUS - Le problème de l'enseignement dans le Ruanda-Urundi, Rapport d'une mission d'étude (F.U.L.R.E.A.C.), Université de Liège - mars-avril 1958.
- (2) - Source : Journal "Le Monde" du 26 et 28 novembre 1966.
- (3) - LE THANH KHOI, op. cit., p. 200.

CLASSEMENT DES PAYS SELON LE TAUX GLOBAL DE
REDOUBLEMENT

%	Pays	Redoublement
de 10 à 14 %	Ouganda	10,9
de 15 à 19 %	Sénégal	16,9
	Cameroun Occ.	17,4
	Dahomey	19,7
de 20 à 24 %	Burundi	20,0
de 25 à 29 %	Haute Volta	25,1
de 30 à 34 %	Mali	30,0
	Côte d'Ivoire	32,7
	Cameroun Orien.	34,6
de 35 à 39 %	Madagascar	35,1
de 40 à 44 %	Togo	42,5
de 45 à 49 %	Gabon	47,9

Ce tableau montre que, dans 12 pays d'Afrique Noire, le redoublement s'étale de 10 à 50 % pour l'ensemble des cours primaires. Nous remarquerons que le Burundi se trouve dans la moitié des pays ayant un taux inférieur à 30 %. Par ailleurs, nous constatons que le Gabon se trouve dans l'autre moitié, avec un taux de presque 50 %.

TAUX DE DEPERDITION PAR COURS DANS L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE (en %) (1)

Pays	année scolaire	Cours				
		I/II	II/III	III/IV	IV/V	V/VI
Burundi	63-64	41,8	39,7	36,1	32,7	47,6
Cameroun Occ.	63-64	31,4	25,9	21,8	22,2	21,8
Cameroun Or.	63-64	56,7	33,4	30,1	24,2	23,2
Côte d'Ivoire	63-64	51,3	33,2	35,5	32,6	41,0
Dahomey	62-63	33,6	20,8	25,1	22,5	25,7
Gabon	62-63	67,0	29,7	41,1	40,4	39,5
Haute Volta	63-64	29,8	35,8	33,3	46,3	46,7
Madagascar	62-63	49,8	41,9	43,9	61,0	33,9
Mali	62-63	26,0	30,9	29,4	27,8	////
Ouganda	62-63	24,7	11,5	23,6	16,1	16,8
Sénégal	63-64	13,6	20,5	18,6	20,8	10,8
Togo	63-64	54,3	35,1	38,0	35,7	42,2

Selon le "Manuel de STATISTIQUES de l'EDUCATION, UNESCO, 1961", la déperdition résulte de la combinaison de deux facteurs, abandons et redoublements de classe. Le complément à 100 du taux de déperdition est le taux de promotion. Un classement de pays par l'un ou l'autre de ces taux conduit donc au même résultat (2).

Un regard rapide sur le tableau précédent montre que le Sénégal et l'Ouganda connaissent les plus faibles déperditions ; le Dahomey, le Cameroun occidental, le Mali et le Cameroun oriental font partie du deuxième groupe. Le Burundi, la Côte d'Ivoire, le Gabon, Madagascar, le Togo et la Haute-Volta ont les plus fortes déperditions.

(1) - LE THANH KHOI, op. cit., p. 208.

(2) - Pour avoir plus de détails à ce sujet, cf. LE THANH KHOI, op. cit., p. 207.

Les deux tableaux - redoublement et déperdition - montrent que le Burundi a un taux moyen de doublement de 20 % et un taux moyen de déperdition très élevé : 39,5 %. M. LE THANH KHOI estime que : "Le redoublement pour l'ensemble des cours primaires doit s'expliquer essentiellement par des facteurs propres au système scolaire. Le développement économique et social, la superficie et la densité de population de chaque pays ne paraissent pas jouer un rôle stratégique... L'encadrement insuffisamment qualifié, aux tâches trop lourdes, peut être une explication de bon sens à une absence de réussite scolaire" (1). A côté de ces raisons, nous pouvons ajouter : le milieu socio-culturel et les motivations du travail, qui peuvent également se classer parmi les principales causes de la réussite ou de l'échec scolaire. Nous ne pouvons mieux illustrer ce point de vue qu'en écoutant attentivement M. AVANZINI : "Ainsi voit-on combien, sans le vouloir ni le savoir, ni même y pouvoir beaucoup, la famille pèse sur le rendement scolaire. Celui-ci ne dépend pas exclusivement du travail fourni par l'enfant, ni de sa bonne volonté ou de son attention, mais d'un conditionnement culturel qui, de sa naissance, l'a plus ou moins préparé et disposé au type d'activité intellectuelle que la classe sollicite de sa part. C'est dire que l'égalisation des chances scolaires n'est pas réalisée seulement par l'ouverture accrue des établissements ; elle passe par la transformation du climat familial et, à cet égard, réclame de longs délais, peut-être plusieurs générations" (2).

x

x

x

Avec les redoublements et les déperditions scolaires, nous venons de toucher le point central de l'éducation et de la scolarisation au Burundi. Le fond de cette problématique n'est autre que le phénomène socio-économique. Ce n'est qu'une fois ce phénomène résolu que les responsables de la scolarisation et de l'éducation pourraient envisager avec optimisme la guérison et la disparition de deux fléaux qui nous envahissent de jour en jour : l'analphabétisme et l'acculturation.

(1) - LE THANH KHOI - Op. cit., p. 201.

(2) - G. AVANZINI - L'échec scolaire, p. 65.

Disons-le en toute franchise, notre optimisme en ce domaine est très limité. Voici pourquoi : le gros morceau du budget national est consacré à l'éducation, dans un pays où 95 % de la population tirent leurs ressources de l'agriculture. "L'éducation nationale du Burundi se heurte à une limite qui fait de la scolarisation actuelle presque un "maximum" : c'est la limite financière. Le Burundi consacre déjà 20 à 25 % de son budget à l'Education Nationale, ce qui représente un effort énorme, vu la pauvreté du pays, et ce qui justifie d'ailleurs la coopération apportée en complément par différents pays étrangers ... Mais les quelques 500 millions de francs-burundi (1) affectés au budget de l'Education Nationale sont mangés aux trois quarts aux dépenses de personnel (de tous les degrés). Les possibilités de dépenses d'équipement sont donc très limitées et le Plan quinquennal 1968-1972 recommande surtout l'économie : abandon de toute croissance des effectifs du primaire, simple consolidation à ce niveau par une amélioration du personnel et une meilleure rentabilisation des salles de classe (mi-temps, limitation des redoublements) ; modestie dans les projets d'alphabétisation ; rentabilisation des établissements secondaires par la création de jardins scolaires, etc. ; création éventuelle d'une taxe scolaire pour les familles les plus aisées ... Cette austérité nécessaire est d'autant plus rude aux yeux de l'opinion burundaise que les espoirs placés dans l'enseignement sont grands. La gratuité scolaire fut un des premiers grands actes du nouveau gouvernement républicain en 1966-1967. Mais les freins quantitatifs n'empêchent pas les efforts d'amélioration qualitatifs et à ce niveau bien des problèmes restent à régler" (2).

A titre d'exemple, voici comment augmentent les dépenses de l'enseignement d'une année à une autre :

<u>Années</u>	<u>Dépenses</u> (3)
1966	307.405.000
1967	402.753.000
1968	460.000.000
1969	503.000.000
1970	515.000.000 (au moins)

(1) - 1 franc burundais = 0,050 francs français.

(2) - J.P. CHRETIEN, op. cit., p. 67.

(3) - A. BOYAYO - Fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, p. 3.

Dans toutes ces sommes astronomiques, il en est que nous considérons comme dépenses inutiles, par exemple celles qui sont allouées à quelques possesseurs de voitures personnelles sous le nom d' "indemnités kilométriques" ou d'autres que l'on désigne sous la rubrique "dépenses de fonctionnement". En prêtant l'oreille aux commentaires de certains initiés, nous nous sommes laissé dire que ces dépenses servent plutôt à autre chose qu'au bon fonctionnement du Ministère auquel elles étaient destinées.

La problématique de l'éducation et de la scolarisation se pose d'une façon dramatique au Burundi. Il n'y a pas assez d'écoles. Voici le nombre de salles de classes que l'on trouvait dans tout le Burundi au cours de l'année scolaire 1970-1971 :

Nombre de salles de classes de l'enseignement primaire
en 1970 - 1971 (1)

Section	Maternelle	1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e	Total
Salles de classes	19	1156	954	817	651	528	389	153	4.667

On remarque tout de suite que les écoles maternelles sont pratiquement inexistantes au Burundi. Les 19 observées sont situées uniquement dans les villes et ne sont fréquentées que par des Européens, des Pakistanais, des Indiens et les enfants de quelques hauts fonctionnaires nationaux. Et pourtant, les enfants en âge d'aller à l'école maternelle ne manquent pas. Pourquoi n'y vont-ils pas ? Pour plusieurs raisons, dont les principales sont : le manque de places et de moyen financier, car dans ces écoles, on paie cher, très cher même. Il y a peu de Burundais qui peuvent payer de telles écoles pour leurs enfants étant donné que même certains fonctionnaires en possession d'un travail rémunéré ne gagnent pas par mois la somme fixée trimestriellement dans ces écoles pour un seul enfant. Bref, dans l'état actuel des choses, les écoles maternelles sont considérées comme un luxe au Burundi. Voilà pourquoi nous n'en reparlerons pas dans cette étude, étant donné le faible pourcentage d'enfants burundais qui les fréquentent.

(1) - SOURCE : Ministère de l'Education Nationale et de la Culture :
annuaires statistiques.

Un autre problème, encore plus cuisant, pour lequel la bataille a été perdue avant d'être engagée, c'est la scolarisation des filles. Examinons le tableau suivant :

EFFECTIF GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
1970 - 1971 (1)

Sexe	Maternelle	1	2	3	4	5	6	7	Total
Garçons	497	30015	29918	21241	16947	14259	10915	3524	127216
Filles	419	17310	12530	10602	7863	5940	4066	1038	59768
G + F	916	47325	42448	31843	24810	20199	14981	4562	187084 *

* Ajouter à ce total 1569 élèves dont 491 filles des 7èmes rattachées aux établissements de l'enseignement secondaire, soit :

$$187.084 + 1.569 = 188.653$$

=====

Un coup d'œil rapide sur ce tableau montre que, dans tout l'enseignement primaire, on trouve 32 % de filles. Or nous avons déjà vu que, dans la tranche d'âge de 0 à 14 ans, les pourcentages : garçons et filles s'équilibrent (voir tableau p. 23) pour se différencier dans la tranche d'âge entre 15 et 59 ans, en faveur des filles.

Pour quelqu'un qui ne connaît pas suffisamment la réalité socio-culturelle burundaise actuelle, cela paraît injuste, vu que le nombre de filles en âge d'être scolarisées est nettement plus important que celui de garçons et que ce sont ces derniers qui se retrouvent plus nombreux à l'école. Les raisons à cet état de fait sont multiples et complexes (2) : d'une part le régime colonial qui avait tout intérêt à

(1) - SOURCE - Annuaire statistiques de l'Education Nationale du Burundi.

(2) - Nous avons déjà traité du problème de la scolarisation des filles dans un article que nous avons publié dans "Liaison", n° 6, avril 1971, p. 37, lors de notre exercice à l'E.N.S. du Burundi.

pousser au développement des garçons pour augmenter le rendement des capitaux investis ; d'autre part , la tradition coutumière, jalouse de l'émancipation des filles qui étaient et sont très souvent encore un facteur de productivité et une source de revenu appréciable pour la famille, soit en raison de leur participation aux cultures vivrières, soit en raison de la dot qu'apporte un mariage parfois précoce. Ces difficultés sont générales mais elles se présentent d'une façon particulièrement cruciale dans les régions éloignées des villes. L'étude de l'UNESCO intitulée : "Accès des Jeunes Filles et des Femmes à l'éducation dans les zones rurales" indique clairement dans ses conclusions que "le fait rural non seulement s'ajoute aux difficultés que peuvent rencontrer les femmes pour bénéficier de l'éducation, mais en réalité les multiplie".

Un fossé de plus en plus grand se creuse entre le jeune écolier burundais et ses parents : c'est la rançon de l'instruction dans un pays où la masse reste analphabète. "Je n'envoie pas mon enfant à l'école parce que je ne voudrais pas le perdre - Un enfant allant à l'école est un enfant perdu pour la culture du champ - Une fille qui va à l'école devient sans valeur - Au fait à quoi servira à notre enfant d'aller à l'école ? - A quoi bon consacrer tout son temps à des choses qui ne serviront à rien, puisqu'il faut retourner à ce qu'on doit faire primitivement ?" C'est ainsi que raisonnent certains parents burundais, parce que pour eux l'école en général est considérée plus comme un moyen de promotion sociale que comme centre de formation.

En fait, une certaine ambivalence se remarque dans le raisonnement de quelques parents qui semblent demander à l'école d'instruire leurs enfants pour leur donner une chance de sortir de leur groupe, de leur colline, de la condition sociale de leur famille et non de les rendre plus compétents, plus consciencieux, en vue de réintégrer par la suite leur groupe, leur colline, leur milieu, pour les mieux servir. C'est ainsi que l'Ecole a précipité l'exode rural , vidant en particulier de tous ses éléments valables les centres ruraux. On constate le même phénomène que celui que soulignent plusieurs auteurs après la guerre de 1914 - 1918 en France, où les campagnes se vidaient progressivement au profit des villes. Les accusations portées contre le système d'enseignement actuel qui ne prépare qu'à rechercher les centres urbains nous semblent fondées, même si cette préparation n'est pas faite intentionnellement car, dans tous les pays d'Afrique Noire, le secteur urbain ne représente que 20 % environ de l'économie ou de la population. "Ce qu'il faut faire, dit A.T. PORTER, c'est donc de concentrer les efforts sur un enseignement préparant la majorité à un métier, sur un système d'enseignement qui permettra à ceux qui en auront bénéficié de subvenir eux-mêmes plus facilement à leurs propres besoins en ayant une profession indépendante ou en exerçant toute autre activité créatrice. Il s'agit de répartir d'une façon plus égale les

avantages de l'éducation parmi tous les individus, ce qui signifie insister sur l'éducation destinée à l'Afrique rurale et traditionnelle... Les instituts et sections pédagogiques des universités locales doivent, avec la coopération internationale et bilatérale, élaborer des programmes de recherches pour déterminer, par exemple, ce qui, en milieu rural, peut susciter l'enthousiasme des individus en faveur d'une activité commune autonome et comment, entre autres choses, éveiller ou maintenir l'intérêt des jeunes gens pour promouvoir la transformation des campagnes si nécessaires" (1).

Toute l'Afrique - et particulièrement le Burundi - vit aujourd'hui la tragédie du non-emploi des jeunes qui, déçus dans leurs rêves d'écolier, vivent d'expédients et s'organisent en gangs. C'est la délinquance juvénile ignorée jusqu'alors, qui essaie de poser ses bases. Beaucoup de parents désabusés vont jusqu'à dire que cette "Création d'origine européenne" qu'est l'école ne fait qu'européaniser leurs enfants, "dessoucher" l'Africain irrémédiablement jusqu'à le dépersonnaliser dans certains cas. Notre impression est que, grâce aux différentes remarques que les parents et plusieurs personnalités d'origines diverses ne cessent de formuler envers le système d'enseignement, les responsables Burundais commencent à saisir la portée et l'importance d'une "ruralisation" de l'enseignement dans un pays essentiellement agricole. Nous avons déjà signalé quelques expériences entreprises dans ce domaine (voir p.65). Souhaitons vivement qu'elles puissent se multiplier et apporter les solutions que l'on attend d'elles pour résoudre l'épineux problème de ceux qui quittent l'Ecole primaire sans avoir rien appris d'utilisable dans leur milieu social que les quelques rudiments de lectures et d'écriture qu'ils oublieront peu de temps après.

A quelques nuances près, nous donnons raison aux parents qui affirment que certains de leurs enfants qui ont eu la chance de mener à terme leur scolarisation les oublient. Au Burundi, les gens convenablement formés - au niveau scolaire bien entendu - qui ne pensent presque plus à leur famille restée à la colline sont nombreux. Serait-ce l'individualisme contacté au cours de leur formation scolaire ? Incompréhension réciproque entre les parents et eux ? Ne serait-ce pas le désir inconscient de se venger à leur tour de toutes les malédictions dont ils ont été victimes pendant la colonisation ? Pour répondre à ces questions, il faudrait une recherche dans un autre cadre que celui qui nous occupe actuellement ; disons simplement qu'il s'agit d'un problème

(1) - Arthur T. PORTER - Perspectives de l'éducation en Afrique, in PERSPECTIVES, Revue trimestrielle de l'éducation, UNESCO, Vol. II, n° 2, Eté 1972, p. 183.

si difficile et si complexe que, plus tard, d'autres études devront être faites pour l'éclairer. Très peu d'enfants ont la chance de fréquenter l'école ; or ils n'arrivent pas à s'intégrer convenablement dans la société d'origine, à l'exception d'un petit nombre. Ce problème laisse perplexes tous ceux qui s'intéressent à l'éducation et à la scolarisation en Afrique. M. NAJMAN dit : "Malgré des efforts déployés dans les années 60 en ce qui concerne la scolarisation en Afrique, malgré le fait que 5 à 6 et même quelquefois 7 % du revenu national et dans certains cas plus de 30 % des budgets (par exemple le Zaïre) sont consacrés à l'éducation, malgré l'augmentation du taux de scolarisation, malgré le développement et la création d'institutions scolaires et d'Universités, la demande, les aspirations des parents et des enfants, des jeunes et des adultes, continuent de croître, mais d'un côté l'Afrique est en train de perdre la lutte contre l'analphabétisme ... Pourquoi est-ce qu'elle est en train de perdre cette bataille contre l'analphabétisme ? Tout simplement parce que le taux des déperditions scolaires, le taux de redoublement est tel que le nombre d'analphabètes qui entrent dans la totalité de la population, croît en chiffre absolu d'année en année ... Nous considérons comme analphabètes ceux qui sont âgés de plus de 15 ans et qui ne savent ni lire, ni écrire" (1).

Ceci dit, passons maintenant à une approche expérimentale des problèmes posés par l'enseignement primaire. Son but est de chercher dans quelle mesure l'élève Burundais assimile les matières principales, le Français et l'Arithmétique par exemple, qui figurent dans les programmes officiels. C'est en tenant compte des données ainsi recueillies que nous pourrions formuler certaines remarques et justifier quelques suggestions.

(1) - D. NAJMAN - Pré-Colloque sur "Civilisation Noire et Education", in *Présence Africaine*, n° 87, 3ème Trimestre 1973, p. 46.

CHAPITRE IV - PHASE EXPERIMENTALE

I - TESTS D'ACQUISITIONS SCOLAIRES -

*“ Il faut prouver le mouvement en marchant,
et la recherche en cherchant !
- Je ne cherche pas, je trouve, disait PICASSO -
Nous qui ne sommes pas PICASSO, hélas, et
qui cherchons, que trouvons-nous ? Peu de
chose sans doute, mais il faut chercher toujours ” (1)*

Une expérimentation pédagogique dans un pays comme le Burundi, où elle n'existe pratiquement pas, est difficile, longue, fastidieuse ; d'où, parfois, le risque de paraître imprécise. Cela ne nous a pas empêché de nous poser les questions suivantes :

- Voilà plus de 10 ans que l'enseignement primaire au Burundi se trouve entièrement entre les mains de responsables Burundais ; quelques adaptations ont eu lieu, voire certaines réformes. Dans quelles mesures les écoliers assimilent-ils les programmes scolaires ?
- La réussite des écoliers Burundais ne varie-t-elle pas suivant la qualité de la formation pédagogique reçue par leurs maîtres avant leur entrée dans l'enseignement ?
- Les écoliers venant d'un milieu urbain ne sont-ils pas plus avantagés que ceux qui viennent d'un milieu rural ?
- Les chances de réussite scolaire des internes et des externes sont-elles égales ?
- Les filles ne sont-elles pas désavantagées par rapport aux garçons ?

Nous ne pouvons répondre convenablement à toutes ces questions sans une étude approfondie effectuée selon les méthodes de la pédagogie expérimentale. Comme le dit en effet M. MIALARET :

(1) - M. DEBESSE - Défi aux Sciences de l'Education ? Conférence donnée le 4 septembre 1973 au Congrès International des Sciences de l'Education, tenu à Paris du 3 au 7 septembre 1973.

"Certaines recherches expérimentales prennent leur point de départ dans la réalité scolaire (1) telle qu'elle se présente à nous et cherchent, comme le précise R. BUYSE, "à mesurer les faits pédagogiques, à en étudier les conditions et à en déterminer les lois". On peut ajouter, avec M. A. BINET et V. HENRI, que la pédagogie expérimentale "doit être fondée sur l'observation et sur l'expérience... ; une étude expérimentale, dans l'acceptation scientifique du terme, est celle qui contient des documents recueillis méthodiquement et rapportés avec assez de détails et de précision pour qu'on puisse, avec ces documents, recommencer le travail de l'auteur, le vérifier ou en tirer des conclusions qu'il n'a pas remarquées" (2).

Aussi avons-nous jugé indispensable d'élaborer deux tests, que nous nommerons de "TESTS d'ACQUISITIONS SCOLAIRES". Voici ce que dit à leur sujet D.C. ADKINS : "Les tests d'acquisitions sont montés pour mesurer le rendement d'un individu dans une zone particulière, prédire comment il exécutera une fonction avec peu d'entraînement ou pas d'entraînement autre qu'une brève période d'orientation. Ils peuvent être considérés comme rapportant ce qu'un individu sait faire au moment où il est testé" (3). Complétons ces propos par ceux de M. WATHELET : "La terminologie est confuse quant à la dénomination des tests d'acquisitions. Les termes : test pédagogique, test de connaissances, test de savoir, test de rendement, test de contrôle, test d'instruction sont employés indifféremment. Test d'acquisitions paraît l'appellation la plus adéquate pour désigner les épreuves destinées à apprécier objectivement des connaissances acquises" (4).

En élaborant ces deux tests, nous nous sommes occupés de deux des matières importantes de l'enseignement primaire : le français et l'arithmétique. Pour leur application, nous avons choisi la 7ème préparatoire à l'enseignement secondaire, étant donné qu'elle se situe entre le primaire et le secondaire et que, dans cette classe, les écoliers possèdent des notions suffisantes en français et en calcul.

(1) - C'est nous qui soulignons.

(2) - G. MIALARET et M. DEBESSE - Op. cit., p. 140.

(3) - D.C. ADKINS cité par A. WATHELET, dans : Elaboration et exploitation psychopédagogique de deux tests d'acquisition , p. 15.

(4) - A. WATHELET, op. cit., p. 15.

a) ENQUETES.

Il nous a fallu parcourir entièrement les intitulés du programme primaire - français et arithmétique - les classer et ensuite les envoyer aux instituteurs de la 7ème année préparatoire à l'enseignement secondaire. On trouvera en annexe n° II, p. 300 le document que nous leur avons envoyé et dans lequel figurent les directives nécessaires.

Il comporte 4 colonnes, les intitulés du programme mis à part :

- Dans la 1ère colonne, nous demandions aux instituteurs d'attribuer une note à chaque matière du programme par exemple :

5,	pour la matière considérée	comme très importante ;
4,	" " "	importante ;
3,	" " "	d'une importance moyenne ;
2 et 1,	" " "	sans importance ;
0,	" " "	d'une importance nulle ou inutile.

- Dans la 2ème colonne, nous leur demandions de nous indiquer l'année d'études où la notion doit être maîtrisée, par des élèves normaux, sans difficultés.
- Dans la 3ème colonne, il leur était demandé d'indiquer le degré de difficulté de chaque matière considérée, en attribuant la note :

9,	à celle considérée	comme très difficile ;
8,	" " "	difficile ;
7,	" " "	de difficulté moyenne ;
6,	" " "	facile.

La quatrième colonne était réservée aux remarques, critiques et suggestions que chaque instituteur pouvait librement exprimer ; il pouvait donner des exemples de questions, d'exercices ou de problèmes typiques en rapport avec chaque notion,

Nous avons envoyé ces documents par la poste, sans leur donner aucun caractère obligatoire pour que les instituteurs ne se sentent pas forcés de répondre. Il nous semble que c'est la meilleure façon d'acquérir des renseignements qui se rapprochent le plus de la vérité. Voici ce que nous avons obtenu au niveau national :

Provinces	Total des classes de 7ème *	Ont répondu
Bubanza	7	3
Bujumbura	25	5
Bururi	21	6
Gitega	11	9
Muramvya	13	7
Muyinga	8	4
Ngozi	6	4
Ruyigi	18	1
TOTAL	109 (1)	39

* Non compris la plupart des 7èmes années rattachées aux établissements secondaires, soit 41 classes.

Le pourcentage de réponses est d'environ 40. Il peut s'expliquer par plusieurs raisons, entre autres :

- Les instituteurs ne se sentaient pas obligés de répondre ;
- Certains d'entre eux ont eu peur de se faire mal juger à travers leurs réponses ;
- Le temps trop long pour l'acheminement et la distribution du courrier à l'intérieur du pays ;
- Surtout, la plupart des réponses commençaient à nous parvenir au mois d'avril 1972, moment où des troubles très graves éclataient dans tout le pays.

(1) - Source : Annuaires statistiques de l'Education Nationale du Burundi : 1970-1971.

Pour avoir une idée précise, on trouvera ci-après un tableau concernant les réponses des instituteurs (1). Ceux-ci étaient invités à travailler sur les branches suivantes : vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison, chacune comportant ses propres subdivisions.

Ce tableau montre que, dans la partie réservée au vocabulaire, sur 37 (2) instituteurs qui ont répondu :

- . - 13 considèrent que la notion "Formation des mots" est une notion très importante, indispensable, capitale, fondamentale ;
 - 10 la considèrent comme importante ;
 - 9 (5 + 4) " " utile ;
 - 3 " " sans importance, facultative, occasionnelle ;
 - 2 " " d'une importance nulle, superflue, inutile, à rayer du programme.
- . De plus :
- 13 pensent que cette notion doit être maîtrisée en 7e année
 - 9 " " " " en 6e année sec.
 - 7 " " " " en 5e " "
 - 4 " " " " en 4e " "
 - 4 n'ont pas jugé nécessaire d'y répondre.
- . En outre :
- 7 pensent, à la lumière de leur expérience, que cette notion est très difficile
 - 18 pensent, à la lumière de leur expérience, qu'elle est difficile ;
 - 9 " " " " facile ;
 - 2 " " " " très facile ;
 - 1 n'a pas jugé nécessaire d'y répondre.

(1) - Dans cette recherche, nous avons centré notre étude sur le français pour commencer. L'arithmétique sera traité dans des études ultérieures.

(2) - 37 instituteurs ont répondu et 2 se sont excusés. La raison invoquée était la suivante : manque d'expérience, vu que c'était leur 1ère année d'activité dans cette classe.

BRANCHES	FRANCAIS													DIFFICULTES				SUGGESTIONS
	IMPORTANCE						Année d'études où la notion est maîtrisée											
	5	4	3	2	1	0	2e	7e	6e s	5e	4e	3e	9	8	7	6		
A. FRANCAIS																	<p>- Vous trouverez dans les annexes les suggestions et les remarques données par les instituteurs pour chaque matière du programme.</p> <p>Par exemple :</p> <p>- " En ce qui concerne le vocabulaire, on ne peut pas dire que telle partie est réservée à telle classe. Il doit s'apprendre toutes les années et même dans la vie ".</p> <p>- " Les synonymes, les homonymes et contraires sont utiles pour expliquer le sens des mots ".</p> <p>- " Plutôt se servir d'un texte pour mieux apprendre et bien comprendre le vocabulaire ".</p> <p>- " Les règles de grammaire sont généralement bien connues ".</p> <p>- " On devrait consacrer plus de temps à l'emploi d'un mot, plutôt qu'à sa fonction grammaticale ".</p> <p>- " On n'a pas encore de livres vraiment adaptés aux écoles primaires suivant les programmes. " ...</p>	
a) VOCABULAIRE																		
- Formation des mots	13	10	5	4	3	2	-	13	9	7	4	-	7	18	9	2		
- Les familles des mots	18	11	7	1	-	-	-	16	11	4	2	-	3	18	13	2		
- Les diminutifs	9	12	11	2	3	-	-	13	15	3	1	-	3	18	14	-		
- Les suffixes	14	8	7	4	3	1	-	19	10	3	1	-	4	18	12	1		
- Mots d'origine étrangère	-	2	5	4	17	9	1	10	13	3	2	-	27	5	2	-		
- Quelques racines latines	3	2	5	3	14	10	1	12	10	3	3	-	25	6	1	-		
- Les mots composés	8	12	7	3	2	-	-	16	14	1	2	-	9	17	9	-		
- Quelques racines grecques	2	3	3	5	12	12	1	11	11	3	4	-	24	7	-	-		
- Les préfixes	16	5	7	5	3	1	-	19	8	4	1	-	6	12	15	1		
- Sens propre et sens figuré	13	16	5	1	1	1	-	20	9	1	2	-	17	16	2	-		
- Les synonymes	19	15	3	-	-	-	-	13	13	4	2	-	-	20	15	1		
- Les homonymes	17	13	4	2	1	-	-	15	12	5	2	-	1	17	16	2		
- Les contraires	19	14	3	1	-	-	-	13	12	5	2	-	2	17	15	2		
b) GRAMMAIRE																		
- Les mots, les syllabes, la phrase, la proposition	17	9	6	3	1	1	-	3	13	11	5	-	2	5	22	6		
- Le verbe, le sujet, le complément	24	8	4	-	-	-	-	5	14	12	1	2	1	6	17	10		
- L'article	18	10	3	2	1	-	-	10	8	8	5	2	4	4	18	8		
- Le nom	18	9	3	2	2	3	-	5	3	12	5	4	-	6	15	15		
- L'adjectif qualificatif	19	9	3	6	-	-	-	8	8	8	7	2	2	4	21	7		
- Les adjectifs démonstratifs et possessifs	15	13	2	6	1	-	-	8	7	11	4	3	-	8	15	12		
- Les adjectifs numéraux et indéfinis	12	15	8	2	-	-	-	13	11	6	1	1	2	15	15	4		
- Le pronom personnel	28	7	1	1	-	-	1	12	13	5	1	1	6	18	8	4		
- Les pronoms démonstratifs, possessifs, indéfinis	17	16	3	1	-	-	-	13	15	3	1	1	3	15	15	3		
- Les pronoms relatifs	30	6	1	-	-	-	-	23	7	1	1	1	19	9	4	2		
- Les groupes du verbe	15	13	5	-	3	1	-	7	12	11	3	-	4	10	17	5		
- Les formes du verbe	17	10	8	1	1	-	-	9	15	7	2	-	3	8	20	5		
- Les verbes auxiliaires	17	12	6	1	1	-	-	5	17	5	2	-	19	7	8	2		

On remarquera que ce tableau permet une multitude d'analyses.
Nous en resterons là pour l'instant.

b) ELABORATION DU TEST.

C'est en possession de tous ces éléments que nous avons élaboré un test d'acquisitions scolaires en ce qui concerne le Français. Nous nous sommes inspiré du Test d'INSTRUCTION de la SOCIÉTÉ BINET-SIMON, "20 IMAGES DE NOMS ET 20 IMAGES DE VERBES". Nous avons déjà eu la chance de participer à son réétalonnage au laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université LYON II, sous la direction de Monsieur G. AVANZINI, lors du stage que nous avons effectué en vue de l'obtention du Diplôme de Psychologie Pratique, au cours de l'année académique 1968-1969.

Avec l'aide du Professeur de dessin de l'École Normale Supérieure du Burundi, nous avons dessiné des images qui sont en rapport direct avec la vie quotidienne d'un enfant d'un milieu rural burundais, qui est supposé posséder les notions nécessaires pour comprendre et écrire le français. Tout au long de l'élaboration de ce test, nous avons tenu compte des matières considérées comme très importantes, indispensables et utiles par les instituteurs. Nous avons également retenu quelques suggestions et exercices typiques qu'ils nous avaient communiqués. Ainsi avons-nous réalisé un test d'acquisitions scolaires, composé de "20 IMAGES DE NOMS" et de "20 IMAGES DE VERBES". L'objectif poursuivi était de voir dans quelle mesure la matière enseignée est assimilée par les écoliers, compte tenu des renseignements que les instituteurs nous avaient fournis. (Voir les feuilles du Test, pp. 90 - 93).

c) ECHANTILLONNAGE PRELIMINAIRE.

Il nous a fallu prévoir un échantillonnage préliminaire pour nous rendre compte des qualités du test dans le domaine souhaité, avant de faire un échantillonnage définitif à l'échelle nationale.

Nous avons choisi deux classes que nous avons considérées comme représentatives des 7 années préparatoires à l'enseignement secondaire au Burundi. La 1ère comptait 41 élèves et la 2ème 30 élèves. Les deux écoles étaient rattachées chacune à un établissement d'enseignement secondaire, la 1ère à cycle court (4 ans), la seconde à cycle long (6 ans).

L'échantillon préliminaire choisi, nous avons administré le test. Chaque élève avait son exemplaire (deux feuilles imprimées recto-verso). Après avoir indiqué : NOM, PRENOM, date de naissance, lieu de naissance, (Commune), arrondissement, province, sexe, nationalité, date de l'épreuve, Etablissement et observations éventuelles, chaque

FRANCAIS.

Nom.

Prénom.

Date de naissance.

Lieu de naissance (Commune)

Arrondissement

Province

Sexe

Nationalité

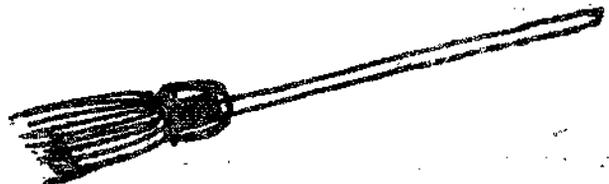
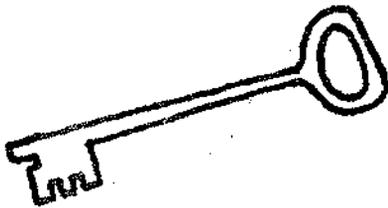
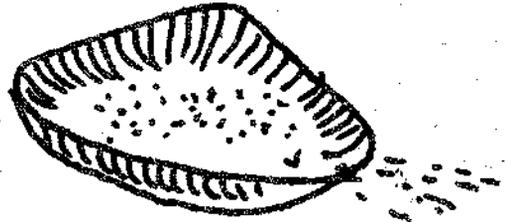
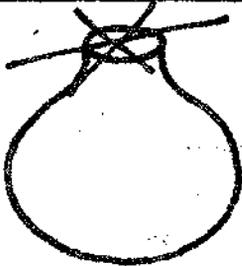
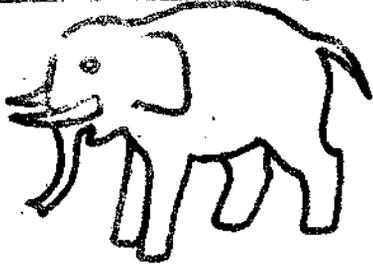
Date de l'épreuve

Etablissement

Observations éventuelles

Ecrivez le nom de chaque image représentée ci-dessous.







QUE FAIT LE GARÇON?
RÉP:.....



QUE FAIT CE GARÇON?
RÉP:.....



QUE FAIT CETTE FEMME?
RÉP:.....



QUE FONT CES HOMMES?
RÉP:.....



QUE FAIT CETTE FILLE?
RÉP:.....



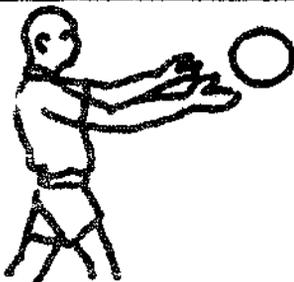
QUE FAIT CE JARDINIER?
RÉP:.....



QUE FAIT CE BÉBÉ?
RÉP:.....



QUE FAIT CE BÉBÉ?
RÉP:.....



QUE FAIT CE GARÇON?



QUE FAIT CE GARÇON?

Illustration of a vertical strip of text on the right margin, possibly a page number or publisher's mark.



QUE FAIT CE MONSIEUR?
REP:



QUE FAIT CETTE DAME?
REP:



QUE FAIT CETTE VACHE?
REP:



QUE FAIT CE GARÇON?
REP:



QUE FAIT CE MENUISIER?
REP:



QUE FAIT CETTE DAME?
REP:



QUE FAIT CETTE DAME?
REP:



QUE FONT CES OISEAUX?
RE:



QUE FAIT CE GARÇON?



QUE FAIT CET HOMME?

SHÉ PAR M'URYLE

élève effectuait le travail qui était demandé. Les consignes figuraient sur la feuille. Une ligne en pointillés sur laquelle chaque élève devait écrire la réponse se trouvait sous chaque image.

Pour les "20 IMAGES DE NOMS", nous considérons comme bonne réponse n'importe quel mot qui s'approche de l'image présentée, pourvu que ce mot soit correctement écrit. Par exemple, pour la 1ère image, page 90 l'enfant pouvait indiquer indifféremment : oiseau, poule, hirondelle, etc. Un seul point était attribué à chaque bonne réponse, les demi-points étaient exclus.

En ce qui concerne les "20 IMAGES DE VERBES", la phrase était considérée comme juste pour autant qu'elle était correctement écrite avec un verbe. Le temps de passation n'était pas limité. Nous avons constaté que les enfants les plus rapides terminaient après 15 minutes et les plus lents après 40 minutes.

Lors du dépouillement de notre échantillon préliminaire, nous avons trouvé les caractéristiques suivantes (1) :

- Population : 71 garçons, dont 69 de nationalité burundaise et 2 de nationalité rwandaise.
- Moyenne d'âge : 14 ans.
- Notes extrêmes : 12 - 20, pour les "20 images de noms"
8 - 20, " " "20 images de verbes"
- Moyenne de l'échantillon : 16,845 - 17, pour les "20 images de noms"
16,056 - 16, pour les "20 images de verbes"
- Variance : 4,266 - 4, pour les "20 images de noms"
10,890 - 11, pour les "20 images de verbes"
- Ecart-type : 2,080 - 2, pour les "20 images de noms"
3,300 - 3, pour les "20 images de verbes"
- Temps d'application : Temps libre.
- Date du testage : fin février 1972.

(1) - Nous n'avons pas jugé nécessaire de faire figurer ici les formules employées pour calculer les différentes caractéristiques. Nous les détaillerons dans l'Annexe n° IV, pp. 305 - 322. Comme ouvrages de base, nous nous sommes servis de :

- J.M. FAVERGE - Méthodes statistiques en psychologie appliquée; Tome I, P.U.F. 1954.
- G. DE LANDSHEERE - Introduction à la recherche en éducation ; Armand Colin - Bourrelier, Paris, 3e Edition, 1970.

En analysant de près ces différentes caractéristiques, nous remarquons que notre test remplit le seuil acceptable des acquisitions scolaires, dans une classe comme il a été défini par plusieurs spécialistes de la pédagogie expérimentale. Écoutons M. MIALARET : "Au début du siècle, A. BINET adoptait comme seuil d'acquisitions 75 % de bonnes réponses. Pour d'autres expériences d'acquisition de connaissances, nous avons été plus exigeants. Nous avons demandé que 90 % des élèves possèdent au moins 90 % des connaissances présentées, ce qui ferait une valeur moyenne pour la classe de :

$$90 \times \frac{90}{100} = \frac{81}{100} .$$

Nous exigeons donc souvent que le seuil de 80 % soit atteint pour estimer qu'une acquisition est correcte" (1).

Dans notre échantillon préliminaire, nous observons que :

- 59 élèves sur 71 ont obtenu une note au moins égale à 16 sur 20, soit 83 % ; pour les "20 images de noms" ;
- 48 élèves sur 71 ont obtenu une note au moins égale à 16 sur 20, soit 68 % ; pour les "20 images de verbes".

Ainsi, le seuil moyen acceptable pour notre échantillon définitif devrait se situer aux environs de 75 %. Nous aurions voulu être plus exigeant et demander qu'il s'approche de 80 %, mais nous n'avons pas oublié que le français est pour les écoliers Burundais une langue étrangère et que la grande majorité ne la pratique qu'à l'école. Voilà pourquoi une enquête préliminaire nous a paru indispensable pour définir le niveau moyen correspondant au domaine dans lequel notre expérience doit se situer. Ainsi, nous avons gardé notre test comme nous l'avons construit initialement.

d) ECHANTILLONNAGE PROPREMENT DIT.

"Échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (INFÉRENCES) applicables à la population entière (UNIVERS) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait" (2). C'est en tenant compte de ces propos que nous avons constitué notre échantillon définitif.

(1) - G. MIALARET et M. DEBESSE, op. cit., p. 161.

(2) - G. DE LANDSHEERE, op. cit., p. 251.

Pendant l'année scolaire 1971-1972, le nombre total d'élèves inscrits en 7ème année préparatoire à l'enseignement secondaire dans tout le Burundi était de 5.962 élèves, soit 4.475 garçons et 1.487 filles. En choisissant les écoles de notre échantillon définitif, nous avons tenu compte des critères suivants :

- Implantation géographique (chaque province est représentée par une école, au moins^o) ;
- Ecoles officielles mixtes ;
- Ecoles rattachées aux établissements secondaires pour garçons ;
- Ecoles rattachées aux établissements secondaires pour filles.

Ainsi avons-nous constitué l'effectif définitif de notre échantillon, qui est le suivant (1) :

I°- ECOLES OFFICIELLES MIXTES -

	Garçons	Filles	Total
A.	34	6	40
B.	61	14	75
C.	62	15	77
D.	36	4	40
E.	33	6	39
F.	27	11	38
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
Total	253	56	309

(1) - Nous préférons présenter les noms des écoles par les lettres suivantes : A, B, C, ... Q.

2° - ECOLES RATTACHEES aux ETABLISSEMENTS SECONDAIRES
POUR GARÇONS :-

	Garçons	Filles	Total
G.	79	-	79
H.	35	5 (1)	40
I.	39	-	39
J.	25	9 (1)	34
K.	76	-	76
L.	40	-	40
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
Total	294	14	308

3° - ECOLES RATTACHEES aux ETABLISSEMENTS SECONDAIRES
POUR FILLES -

	Garçons	Filles	Total
M.	-	90	90
N.	-	25	25
O.	-	91	91
P.	-	28	28
Q.	-	39	39
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
Total	-	273	273

Les 3 groupes nous donnent un effectif global de :
 $309 + 308 + 273 = 890$. Sur une population totale de 5.962, cela nous
 donne un pourcentage de 15 .

(1) - Les deux écoles H et J sont mixtes. Elles ne figurent pas dans le
 Groupe I étant donné que ce dernier est réservé aux élèves qui
 rentrent à la maison après la classe, tandis que tous ceux du
 groupe II sont internes.

d) ADMINISTRATION DU TEST.

L'administration du test "20 images de noms" et "20 images de verbes" s'est déroulée de la même manière que lors de l'échantillonnage préliminaire (1). Précisons que, dans toutes les écoles qui composent notre échantillon, nous avons préféré le faire passer dans la matinée, moment où les écoliers ne sont pas encore fatigués par les cours habituels.

e) LE DEPOUILLEMENT DU TEST.

L'objectif visé dans cette partie de notre étude peut être résumé par ce propos de M. DOTRENS : "En étudiant l'organisation du travail scolaire pour en démontrer les insuffisances éventuelles et les améliorations possibles, en contrôlant le rendement de l'enseignement par la mesure des connaissances et des techniques scolaires acquises par les élèves, la pédagogie expérimentale ne vise nullement à une mécanisation, mais à une TAYLORISATION (2) du travail des maîtres et des élèves ; c'est-à-dire de créer des conditions meilleures d'activité pour augmenter la valeur et l'efficacité de l'effort éducatif des premiers et du traitement pédagogique des seconds" (3).

Notre échantillon étant constitué de 3 catégories d'écoles, observons les différentes données qui nous sont fournies par chacune d'elles.

(1) - Cf. page 89 .

(2) - Dans le sens où TAYLOR a fait œuvre de novateur et non dans l'acceptation péjorative que ce terme a prise par une application fautive des idées du psychologue américain.

(3) - R. DOTRENS - Op. cit., p. 141.

I° - ECOLES OFFICIELLES MIXTES -

	"20 images de noms"	"20 images de verbes"
Notes	Effectifs correspondants	Effectifs correspondants
0	1	24
1	-	7
2	-	7
3	-	10
4	1	10
5	2	9
6	-	5
7	-	8
8	3	10
9	6	20
10	13	18
11	14	11
12	20	13
13	31	21
14	36	26
15	41	24
16	56	28
17	42	19
18	26	19
19	15	16
20	2	4
	N = 309	N = 309

2° - ECOLES RATTACHEES A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
POUR GARCONS -

	"20 images de noms"	"20 images de verbes"
Notes	Effectifs correspondants	Effectifs correspondants
0	-	10
1	-	4
2	-	6
3	-	2
4	-	2
5	1	4
6	-	2
7	1	4
8	-	3
9	1	10
10	3	10
11	5	11
12	18	14
13	14	15
14	16	26
15	43	28
16	43	36
17	51	44
18	58	41
19	38	22
20	16	14
	N = 308	N = 308

3° - ECOLES RATTACHEES A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
POUR FILLES -

	"20 images de noms"	"20 images de verbes"
Notes	Effectifs correspondants	Effectifs correspondants
0	-	7
1	-	2
2	-	2
3	-	3
4	-	2
5	1	4
6	1	7
7	-	6
8	-	1
9	1	9
10	2	4
11	8	12
12	18	17
13	19	13
14	33	25
15	34	33
16	49	28
17	43	38
18	36	29
19	23	23
20	5	8
	N = 273	N = 273

4° - L'ENSEMBLE DES TROIS ECOLES -

	"20 images de noms"	"20 images de verbes"
Notes	Effectifs correspondants	Effectifs correspondants
0	1	41
1	-	13
2	-	15
3	-	15
4	1	14
5	4	17
6	1	14
7	1	18
8	3	14
9	8	39
10	18	32
11	27	34
12	56	44
13	64	49
14	85	77
15	118	85
16	148	92
17	136	101
18	120	89
19	76	61
20	23	26
	N = 890	N = 890

Faisons un tableau groupant les caractéristiques que nous ont fournies les trois catégories de notre échantillon :

Catégories	1ère catégorie (N=309)		2ème catégorie (N=308)		3e catégorie (N=273)	
	"20 images de noms"	"20 images de verbes"	"20 images de noms"	"20 images de verbes"	"20 images de noms"	"20 images de verbes"
Moyenne	15	11	16	14	16	14
Variance	30,224	35,112	45,819	41,456	37,416	37,805
Ecart-type	5	6	7	6	6	6

A première vue, le tableau ci-dessus donne l'impression que les résultats de la première catégorie sont inférieurs à ceux de la deuxième et de la troisième catégorie. Examinons si notre impression est fondée en analysant la différence de variance entre les catégories de notre échantillon. Voici d'abord ce que dit M. DE LANDSHEERE (1) à ce sujet : "Si les notes obtenues pour chaque groupe se répartissent selon la loi normale, il est cependant possible et même probable que les courbes représentant les notes ne coïncident pas exactement (écarts-types différents). La table de SNEDECOR permet de déterminer si la différence de distribution s'explique par des fluctuations dues au hasard ou, au contraire, par une variation significative dans la composition des groupes (le niveau intellectuel moyen d'un groupe étant, par exemple, nettement supérieur à l'autre)".

Le contrôle s'opère de la façon suivante :

1°) On divise la variance la plus élevée par l'autre :

$$F = v/v' \text{ si } v > v' ;$$

2°) Pour chaque échantillon, le nombre de degrés de liberté est $N - 1$

- pour la plus grande variance : $(N - 1) = v_1$

- pour l'autre : $(N' - 1) = v_2$

3°) Il suffit alors de se reporter à la table F de SNEDECOR.

(1) - G. DE LANDSHEERE, op. cit., p. 267.

Catégories	IIe < 1ère Cat.		IIIe < 1ère Cat.		IIe < IIIe Cat.	
	"20 images de noms"	"20 images de verbes"	"20 images de noms"	"20 images de verbes"	"20 images de noms"	"20 images de verbes"
V	<u>45,819</u>	<u>41,456</u>	<u>37,416</u>	<u>37,805</u>	<u>45,819</u>	<u>41,456</u>
V'	30,224	35,112	30,224	35,112	37,416	37,805
F	1,505	1,180	1,237	1,076	1,224	1,096
Valeurs limites de F (1)	1,32	1,32	1,32	1,32	1,32	1,32
à P=.05 et P=.01	1,49	1,49	1,49	1,49	1,49	1,49
Signification	Significative	non significative	non significative	non significative	non significative	non significative

Ce tableau montre que la différence est significative en ce qui concerne le rapport des variances entre les élèves internes rattachés à l'enseignement secondaire (Catégorie II) et les élèves externes (Ecoles officielles mixtes, Catégorie I), pour le test, "20 IMAGES DE NOMS", uniquement. La différence est assez grande pour qu'elle puisse être expliquée par les fluctuations aléatoires des variances. Il y a donc moins d'une chance sur 100 (P = .01) et moins d'une chance sur 20 (P = .05) pour que la différence soit due au hasard.

Pouvons-nous conclure que les résultats des écoles de 7ème rattachées aux établissements d'enseignement secondaire sont meilleurs que ceux des écoles officielles mixtes, en ce qui concerne le test : "20 IMAGES DE NOMS" ? La prudence et l'expérience acquise dans l'enseignement au Burundi nous permettent de ne pas être catégorique à ce sujet. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer la différence constatée :

(1) - Voir Table du F de SNEDECOR.

- les élèves internes, chez les Missionnaires spécialement, sont obligés de s'exprimer en français non seulement lorsqu'ils s'adressent à leurs professeurs mais aussi entre eux. Cette obligation leur permet, sans aucun doute, d'acquérir des notions intéressantes de la langue française. Or cet avantage manque totalement aux élèves qui rentrent chez eux après les cours ;

- pendant les heures consacrées à l'étude : le soir, le matin et après le déjeuner, les internes ont plus de possibilités de revoir et d'approfondir leurs leçons. Cet avantage, de loin le plus important, manque également aux externes ; car, le matin, ils doivent se dépêcher pour ne pas être en retard à l'école et, à midi, ils doivent courir pour aller prendre leur déjeuner et revenir aussitôt assister aux cours de l'après-midi ; le soir, ils ne peuvent pas revoir leurs leçons, et pour cause car ils n'ont pas de lumière et à ceux qui peuvent en avoir l'ambiance familiale ne le permet pas : trop de monde à la maison, l'élève se trouve dans l'impossibilité de s'isoler pour étudier calmement ses leçons, etc...

Mettons un point final à ces constatations en empruntant ces paroles à deux auteurs, MM. EHRlich et FLAMENT : "Il ne nous est pas possible d'ailleurs de décider lequel de ces facteurs est effectivement responsable de cette variation systématique. Nous touchons du doigt ici la limite, infranchissable pour le statisticien, où l'on passe des opérations statistiques proprement dites à l'interprétation des résultats dans le cadre du problème étudié. Le statisticien peut constater une différence significative, une variation systématique, il ne peut jamais décider qu'elle en est la signification ou la cause" (1).

Pour les autres résultats, les différences ne sont pas considérées comme significatives. Il y a donc plus d'une chance sur 100 ($P = .01$) et plus d'une chance sur 20 ($P = .05$) pour que les différences constatées entre les écoles soient dues au pur hasard.

En pédagogie expérimentale, comme par exemple le cas qui nous occupe, on a souvent à situer des individus isolés, ou des groupes trop restreints pour fournir une distribution susceptible de fonder un classement de valeur générale. L'utilisation du test exige alors un étalonnage permettant d'établir une distribution des réussites, des performances parmi lesquelles pourront se placer tous les individus de même catégorie que l'on cherchera à apprécier. Nous aurions bien voulu étalonner le test "20 IMAGES DE NOMS" et "20 IMAGES DE VERBES"

(1) - S. EHRlich et C. FLAMENT - Précis de statistique, p. 99.

pour qu'il puisse servir d'indication dans les épreuves d'orientation à venir dans la classe de 7ème, compte tenu des appréciations en vigueur au Burundi : TRES BIEN, BIEN, MOYEN, FAIBLE, TRES FAIBLE . Etant donné que cette classe vient de disparaître dans la réforme en cours, il nous faudra, dans l'avenir, procéder à d'autres expérimentations.

De l'analyse du test "20 IMAGES DE NOMS" et "20 IMAGES DE VERBES", nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

- 1°) - Les écoliers Burundais assimilent convenablement les notions de base du français inscrit à leur programme ; malheureusement, ils ne sont pas nombreux à pouvoir trouver une place dans une école ;
- 2°) - L'incidence de la qualité de la formation des maîtres sur la réussite de leurs élèves n'a pas été nettement explicitée ; autrement dit, les maîtres de l'enseignement subsidié équivalent à ceux de l'enseignement officiel ;
- 3°) - Les écoliers d'un milieu urbain ne réussissent pas mieux que ceux d'un milieu rural ;
- 4°) - Aucun doute n'est possible sur ce point, les internes sont privilégiés par rapport aux externes ; ce qui nous étonne, c'est que leurs résultats ne se différencient pas nettement de ceux des externes ;
- 5°) - Le mythe qu'entretiennent certains enseignants, selon lequel les résultats des garçons sont meilleurs que ceux des filles devrait disparaître, car les résultats nous démontrent qu'il n'est pas fondé. Disons tout simplement que nos sœurs sont encore victimes d'anciennes conceptions sur le rôle de la femme burundaise dans la vie professionnelle, dans la famille et dans la société. Soyons francs, dans ce domaine le retard est bien loin d'être rattrapé.

Arrivé au terme de cette phase expérimentale, rappelons que notre but n'était que d'apprécier objectivement l'acquis scolaire en français des élèves Burundais après 7 années à l'école primaire. L'enseignement primaire - comme d'ailleurs l'enseignement secondaire et supérieur - a été et reste encore, à l'heure où nous écrivons ces mots, l'objet de nombreuses critiques dont certaines sont plus ou moins fondées. Or cette approche expérimentale nous permet de souscrire à quelques-unes d'entre elles, car comme le disent MM. EHRlich et FLAMENT : "En définitive, le statisticien dont le rôle consiste essentiellement à ranger des données numériques puis à établir entre elles des relations

sur la base de lois mathématiques connues, ne peut rien d'autre pour le psychologue que de lui apporter une certaine sécurité dans son argumentation" (1).

II - SUGGESTIONS SYNTHETIQUES -

Au Burundi, le nombre d'enfants en âge de commencer l'école primaire augmente en proportions géométriques chaque année. Or le développement du pays est sporadique et imprévisible. Ecoutons un Burundais, M. NICAYENZI : "Le Burundi se classe parmi les pays les plus sous-développés, si l'on se réfère notamment à son revenu monétaire par tête : 17 à 20 dollars. Et, pourtant, il recèle des facteurs de développement : le secteur privé, la paysannerie laborieuse et disciplinée, la "bourgeoisie" administrative, le capital-travail, le capital financier, une langue commune et unique - le Kirundi, une histoire commune, une culture et une civilisation communes, un Etat-nation ou une Nation-Etat. Et pourtant le Burundi reste désespérément (2) sous-développé ... Aux postes de commande de l'appareil du nouvel Etat, s'installa l'ancien auxiliaire du missionnaire et de l'agent colonial. Ce nouveau venu est le fils du paysan, et de l'éleveur moyens. L'illettré a engendré un fils lettré ; le gouverné d'hier le gouvernant aujourd'hui . Mais, à la différence de l'ancien féodal, il ne détiendra que le pouvoir politique et administratif, le pouvoir économique restant entre les mains de l'agent de société coloniale. Il va flotter entre le paysan et ce dernier. Il est incapable de créer en opérant une nouvelle synthèse entre l'apport du paysan et l'apport du colonisateur. Il ne crée rien, il consomme tout simplement" (3).

On remarque tout de suite, surtout après cette citation, que la problématique de l'éducation et de la scolarisation au Burundi est quasi insoluble. Etant donné la modicité des ressources financières, l'ampleur des besoins en cadres qualifiés, les importantes déperditions scolaires qui constituent un gaspillage à éviter à tout prix, le Burundi doit chercher à tirer les meilleurs résultats du système éducatif et scolaire qu'il est en train de réformer et de mettre en place. L'éducation est un grand investissement et tout le monde en attend un meilleur rendement. Or nous

(1) - S. EHRlich et C. FLAMENT - Op. cit., p. 118.

(2) - C'est nous qui soulignons.

(3) - Z. NICAYENZI - Le Développement économique : Processus continu ou discontinu. Le Cas du Burundi, p. 9.

avons déjà souligné, dans les pages précédentes, que le rendement scolaire burundais est très faible. Que faire ? Faudra-t-il croiser les bras et attendre que les secours viennent de nous ne savons où ? Pas du tout, il faut mettre la main à la pâte, le temps des grands discours est révolu et d'aucuns y ont perdu un temps précieux en tergiversant sur les décisions à mettre en vigueur.

Nous souhaitons donc vivement :

- Que l'enseignement soit planifié et que soient prévus la structure interne, le fond et les objectifs du système d'enseignement, pour minimiser et éviter les contradictions et les gaspillages, pour associer les efforts de l'enseignement à l'ensemble des efforts du développement, pour assurer un développement rationnel du système d'enseignement et pour orienter les buts de l'enseignement vers la solution des problèmes sociaux et économiques ;
- Que les Burundais riches de leurs expériences en ce domaine contribuent à organiser et à favoriser l'éducation en vue de préparer les conditions d'une africanisation plus complète ;
- Que les responsables Burundais créent si possible des services pour : l'éducation des adultes, les campagnes d'alphabétisation, les programmes de développement communautaire, les coopératives et autres organismes dont le pays a besoin dans l'immédiat ;
- Que l'on suscite chez les femmes Burundaises le sens de leur responsabilité sociale dans le développement de l'éducation des filles et des femmes adultes et que soit intensifiée la formation d'une élite féminine capable de coopérer avec les organismes gouvernementaux et non-gouvernementaux à la solution de divers problèmes relatifs à l'éducation et à la famille ;
- Que l'on ne perde plus son temps à se demander si l'écolier africain en général, burundais en particulier, relève d'une pédagogie spéciale. Disons tout simplement qu'il demande une pédagogie active ; que ce qu'il reçoit ne soit pas du livresque mais du vécu, de l'intériorisé . Il faut donc faire un effort de réflexion, non seulement en "ruralisant" les programmes de l'enseignement primaire mais aussi en cherchant quel système d'éducation instaurer au Burundi. Ne nous faisons pas d'illusions, tout cela est difficile à réaliser, mais

cela n'en vaut-il pas la peine ? "USHAKA UMUBIRA ABIRA AKUYA" (1). Réfléchissons souvent à ce que dit E. JONES : "Seul celui qui comprend bien la mentalité infantile peut devenir un bon éducateur, mais il lui faut vaincre la difficulté qu'a créée en lui-même l'amnésie dont a été affectée la part la plus importante de sa propre enfance..." (2).

(1) - Proverbe Burundais : "On n'arrive pas à un résultat sans peine ni sacrifices".

(2) - E. JONES - La vie et l'œuvre de Sigmund FREUD, Tome I, p. 232.