

UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DAKAR



ÉTUDE SUR L'HOMME ET LA SOCIÉTÉ (ETHOS)
FACULTÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION/ CUSE/FASTEF

Année : 2009/2010

N° d'ordre :

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : ÉDUCATION- FORMATION

Option : Sciences de l'éducation

Présentée par : KANTABAZE Pierre Claver

**Titre : DÉPERDITIONS SCOLAIRES DANS LE SECTEUR DE
L'ÉLÉMENTAIRE AU BURUNDI: cas de la Mairie de Bujumbura**

Soutenue le 8 juin 2010 devant le jury composé de :

Président : Pr. *Ibrahima CISSE*

Rapporteurs : Pr. Hamidou Nacuzon Sall, Pr. Jean Émile CHARLIER, Pr. Moustapha
TAMBA

Examineurs : Pr. Hamidou Nacuzon Sall, Pr. Jean Émile CHARLIER, Pr. Moustapha
TAMBA, Pr. Ibrahima CISSE

Directeur de thèse : Pr Hamidou Nacuzon SALL.



DEDICACES

A mon épouse, NDAYISENGA Gertrude, pour les privations dont elle a souffert durant mon absence et pour son inlassable et constant témoignages d'amour.

A mes quatre enfants : MPUNDU Anny Guilène, NTWARI Idris, SHIMA Aury, GAKIZA Divin Light, qui comprendront plus tard les raisons d'une si longue absence de leur père, du foyer.

Aux membres de la famille NTAHOMEREYE Marc pour l'attention qu'ils ne cessent de témoigner à l'endroit de ma famille.

REMERCIEMENTS

Je ne saurais citer nommément les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de peur d'en oublier certains. Qu'elles trouvent ici l'expression la plus profonde et très sincère de nos remerciements. Elles me permettront de mentionner :

Monsieur Hamidou Nacuzon SALL, Maître de conférences, coordonnateur de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE) de la FASTEF de l'UCAD, qui, malgré ses multiples obligations, a bien accepté de diriger cette thèse et a pu nous tirer des obstacles auxquels nous étions parfois confrontés. Nous sommes très reconnaissant de ses conseils éclairés, de sa disponibilité et surtout de sa rigueur scientifique dans le domaine de la recherche.

Monsieur Baye Daraw NDIAYE, Chef du Département des Sciences de l'Éducation à la CUSE, pour son accueil chaleureux au jour où nous avons foulé le sol du pays de la TERANGA. Pour sa bonne collaboration durant notre séjour à Dakar, nous lui sommes **reconnaisant**.

Monsieur Mouhamodun SECK, pour son soutien scientifique en statistiques et en informatique. Qu'il trouve ici l'expression de notre reconnaissance ;

Madame KAMIKAZI Caritas pour tous les services qu'elle a rendu à notre famille. Qu'elle trouve ici le témoignage de notre profonde gratitude ;

Monsieur NNTUNZIMBONA Innocent pour nous avoir informé de l'existence de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation à Dakar. Nous lui témoignons ici notre profonde reconnaissance ;

Le gouvernement du Burundi pour avoir financé nos études malgré la crise économique qui frappe notre pays. Qu'il trouve ici l'expression de notre reconnaissance ;

Les membres de l'Association des Burundais du Sénégal (ABS) pour la qualité des relations humaines que nous avons entretenues avec eux. Qu'ils trouvent ici le témoignage de notre gratitude ;

L'ensemble des auditeurs de la CUSE, en particulier ceux de la 10^{ème} promotion, pour leur sympathie et leur amitié à notre endroit. Nous leur disons chaleureusement merci.

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES GRAPHIQUES	vi
LISTE DES SCHÉMAS	xiii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	xiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE LA RECHERCHE	4
1.1. Problématique de la recherche.....	4
1.2. Contexte de l'étude.....	10

CHAPITRE II. FACETTES CONCEPTUELLES DE LA DÉPERDITION

SCOLAIRE	33
2.1. Déperdition scolaire	33
2.2. Abandon scolaire (ou décrochage scolaire)	34
2.3 Redoublement	35
2.4. Échec scolaire	66

CHAPITRE III : LES RECHERCHES DE TYPE INPUT-OUTPUT ET LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

3.1. Les caractéristiques personnelles de l'élève	69
3.2. Les caractéristiques de l'environnement familial	76
3.3. Les caractéristiques personnelles de l'environnement scolaire	81
3.4. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant	85

CHAPITRE IV. LES RECHERCHES BASEES SUR LE COURANT «SCHOOL EFFECTIVENESS RESEARCH ET LE PERFORMANCES SCOLAIRE

4.1. Effet établissement et les performances scolaires des élèves	101
	102

4.2. Effet- classe et les performances scolaires des élèves	109
4.3. Effet - enseignant et les performances des élèves	116
CHAPITRE V : LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE	125
5.1. Les théories sociologiques de l'échec scolaire	125
5.2. La thèse économique	119
5.3. La thèse sociologique	130
CHAPITRE VI : HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	130
6.1. Objectifs et hypothèses de la recherche.....	135
6.2. Méthodologie de la recherche.....	145
DEUXIEME PARTIE	
CONTRIBUTION EMPIRIQUE	
CHAPITRE VII : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES AUX FACTEURS EXTERNES DE L'ÉCOLE.....	154
7.1. L'analyse univariée et bivariée.....	154
7. 2. L'analyse multivariée.....	203
CHAPITRE VIII : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES AUX FACTEURS INTERNES DE L'ÉCOLE.....	212
8.1. L'analyse univariée et bivariée.....	212
8. 2. L'analyse multivariée.....	227
8.3 Analyse qualitative des données issues de l'observation des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage	231
CHAPITRE IX :DISCUSSIONS.....	236
10.1. Les facteurs significatifs.....	236
10.2. Les facteurs non significatif	245
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	257
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	260

INDEX DES AUTEURS	292
ANNEXES.....	303
TABLE DES MATIÈRES	330

Liste des tableaux	Page
Tableau 1.1 : Tableau 1.1. Taux de redoublement dans le monde	6
Tableau 1.2 : Taux de redoublement dans quelques pays francophones et anglophones d’Afrique(année2004)	7
Tableau 1.3 : Évolution du taux de rendement interne : de 1980 à 2008	25
Tableau 1.4 : Évolution du ratio élèves/maître par provinces (De 1991 à 2008)	27
Tableau 1.5 : Moyenne de manuels par enseignants et par élève selon les branches.(A/S:2006)	29
Tableau 1.6 : Évolution du budget de fonctionnement alloué au secteur de l’éducation (En Millions de FBU)	30
Tableau 1.7 : Évolution du budget d’investissement alloué au secteur de l’éducation (En million de franc bu)	31
Tableau 2.1 : Arguments pour ou contre le redoublement	38
Tableau 2.2 : Classement de quelques pays de l’OCDE ayant participé au PISA 2006	39
Tableau 2.3 : Pourcentage d’élèves à chaque niveau de compétences de l’échelle PISA de la culture scientifique	40
Tableau 2.4 : Comparaison des résultats des enfants de dix ans de quelques pays ayant participé à l’évaluation PIRLS, 2001	42
Tableau 2.5 : Valeurs de corrélation intra-classes: études PIRLS, 2001	43
Tableau 2.6 : Disparités de performances d’une école à l’autre selon les pays	45
Tableau 2.7 : Comparaison des scores des élèves aux épreuves du PASEC avec le taux de redoublement de 5 pays de l’Afrique francophone	46
Tableau 2.8 : Estimation du coût public du redoublement par région autour de 1995	55
Tableau 2.9 : Comparaison des taux de redoublement et d’achèvement dans quelques pays d’Afrique subsaharienne (année 2004)	58
Tableau 2.10 : Comparaison des taux de redoublement et d’abandon scolaire en première année primaire dans quelques pays d’Afrique subsaharienne (année 2004)	59
Tableau 3.1 : Effet du niveau académique de l’enseignement second cycle versus premier cycle secondaire (en % d’écart-type)	90
Tableau 3.2 : Effet du niveau académique de l’enseignement au Togo (en % d’écart- Type	91
Tableau 3.3 : Scores moyens de français et de mathématiques sur 100 au CP2 et au CM1 en fonction de la formation initiale de l’enseignant	93

Tableau 3.4 : Efficacités pédagogiques des instituteurs comparativement aux instituteurs adjoints (en % d'écart-type)	98
Tableau 3.5. :Efficacités pédagogiques des enseignants fonctionnaires comparativement aux non fonctionnaires (en % d'écart-type).	98
Tableau 3.6 : Efficacités pédagogiques des enseignants non fonctionnaires en comparaisons aux enseignants fonctionnaires au Mali et au Niger (en % d'écart-type).	98
Tableau 4.1 : Moyenne des heures d'enseignement dans l'année dans 110 pays pendant les années 80	106
Tableau 4.2 : Résultats selon la taille des classes et l'origine sociale des élèves	114
Tableau 6.1 : Les Variables d'entrée et leurs indicateurs	139
Tableau 6.2 : Questions spécifiques de recherche et hypothèses de recherche	143
Tableau 7.1 : Répartition de l'échantillon selon le genre de l'élève et le nombre de redoublement	155
Tableau 7.2 : Répartition des élèves selon leur âge	157
Tableau 7.3 : Répartition des élèves selon leur âge et le nombre de redoublements	158
Tableau 7.4 : Répartition des élèves selon la religion et le nombre de redoublements	160
Tableau 7.5 : Répartition des élèves selon la langue parlée à la maison et le nombre de redoublements de l'élève	165
Tableau 7.6 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du père de l'enfant.	165
Tableau 7.7 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du père de l'enfant et le nombre de redoublements	165
Tableau 7.8 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de la mère de l'enfant	167
Tableau 7.9 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de la mère de l'enfant et le nombre de redoublements	167
Tableau 7.10 : Répartition des élèves selon en la visite des parents de l'enfant à l'école et le nombre de redoublements	169
Tableau 7.11 : Visite du père de l'enfant à l'école selon le niveau d'instruction	170
Tableau 7.12 : Visite de la mère de l'enfant selon le niveau d'instruction	171
Tableau 7.13 : Répartition des élèves selon le soutien de l'élève en dehors de l'école et le nombre de redoublements	172

Tableau 7.14 : Soutien de l'enfant après les heures de cours selon le niveau d'instruction du père de l'enfant	173
Tableau 7.15 : Soutien de l'enfant après les heures de cours selon le niveau d'instruction de la mère de l'enfant	174
Tableau 7.16 : Répartition des élèves selon la possession du manuel personnel de français et le nombre redoublements	175
Tableau 7.17 : Possession du manuel personnel de français selon le niveau d'instruction du père	177
Tableau 7.18 : Possession du manuel personnel de français selon le niveau d'instruction de la mère	177
Tableau 7.19 : Répartition des élèves selon la possession du manuel personnel de Kirundi	178
Tableau 7.20 : Répartition des élèves selon la possession du manuel personnel de Kirundi et le nombre de redoublements	179
Tableau 7.21 : Possession du manuel personnel de Kirundi selon le niveau d'instruction du père	180
Tableau 7.23 : Possession du manuel personnel de Kirundi selon le niveau d'instruction de la mère	181
Tableau 7.23 : Répartition des élèves selon la profession du père de l'enfant	182
Tableau 7.24 : Répartition des élèves selon la profession du père et le nombre de redoublements	183
Tableau 7.25 : Répartition des élèves selon la profession de la mère de l'enfant	184
Tableau 7.26 : Répartition des élèves selon la profession de la mère et nombre de redoublements de l'élève	185
Tableau 7.27 : Répartition des élèves selon le nombre de repas pris par jour et le nombre de redoublements	188
Tableau 7.28 : Nombre de repas pris par jour selon la profession du père de l'enfant	189
Tableau 7.29 : Nombre de repas pris par jour selon la profession de la mère de l'enfant	190
Tableau 7.30 : Répartition des élèves selon l'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'enfant et le nombre de redoublements	191
Tableau 7.31 : Abonnement du ménage en eau selon la profession du père de l'enfant.	192

Tableau 7.32 : Abonnement du ménage en eau selon la profession de la mère de l'enfant	193
Tableau 7.33 : Répartition des élèves selon l'abonnement en électricité et le nombre de Redoublements	194
Tableau 7.34 : Abonnement en électricité selon la profession du père de l'enfant	195
Tableau 7.35 : Abonnement en électricité et profession de la mère de l'enfant	196
Tableau 8.36 : Répartition des élèves selon l'équipement en poste radio de la famille dans laquelle vit l'enfant et le nombre de redoublements	197
Tableau 7.37 : Equipement en poste de radio selon la profession du père de l'enfant	198
Tableau 7.38 : Equipement en poste de radio selon la profession de la mère de l'enfant	199
Tableau 7.39 : Répartition de l'échantillon selon l'équipement en poste téléviseur de la famille dans laquelle vit l'enfant en et le nombre de redoublement	200
Tableau 7.40. Possession d'un poste téléviseur selon la profession du père de l'enfant.	201
Tableau 7.41 : Possession d'un poste téléviseur selon la profession de la mère de l'enfant	202
Tableau 7.42 : Estimation de l'effet des caractéristiques de l'élève sur le redoublement de l'élève.	205
Tableau 7.43 : Effets marginaux des caractéristiques individuelles de l'élève sur le redoublement de l'élève.	206
Tableau 7.44 : Estimation de l'effet des caractéristiques de l'environnement familial sur le redoublement de l'élève	207
Tableau 7.45 : Effets marginaux des caractéristiques de l'environnement familial sur le redoublement de l'élève.	207
Tableau 7.46 : Estimation de l'effet des stratégies familiales d'encadrement en matière de soutien scolaire sur le redoublement de l'élève	209
Tableau 7.47 : Effets marginaux des Stratégies familiales d'encadrement en matière de soutien scolaire sur le redoublement de l'élève	209
Tableau 7.48 : Estimation de l'effet des variables en rapport avec l'aisance matérielle de la famille dans laquelle vit l'élève sur le redoublement de l'élève	211
Tableau 8.1 : Répartition des élèves selon le pouvoir organisateur de l'école et le nombre de redoublements de l'élève	213

Tableau 8.2 : Répartition des élèves selon le régime scolaire et le nombre de redoublements de l'élève	215
Tableau 8.3 : Répartition des élèves selon la taille de la classe et la décision prise à la fin de l'année	216
Tableau 8.4 : Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de français et la décision prise à la fin de l'année	219
Tableau.8.5 : Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de kirundi et la décision prise à la fin de l'année	220
Tableau 8.6 : Répartition des élèves selon le ratio élèves/banc-pupitre et la décision prise à la fin de l'année	222
Tableau 8.7 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant dans le service et la décision prise à la fin de l'année	224
Tableau 8.8 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant la décision prise à la fin de l'année	225
Tableau 8.9 : Estimation de l'effet des caractéristiques de l'environnement scolaire sur le redoublement de l'élève	228
Tableau 8.10 : Effets marginaux des caractéristiques de l'environnement scolaire sur le redoublement de l'élève	229
Tableau 8.11 : Estimation de l'effet des caractéristiques personnelles de l'enseignant sur le redoublement de l'élève	230
Tableau 8.12. : Répartition des enseignants selon les notes des élèves au test Cantonal	231
Tableau 8.13 : Répartition des enseignants très performants en différents quartiles suivant les fonction utilisées	233
Tableau 8.14 : Répartition des enseignants moyennement performants en différents quartiles suivant les fonction utilisées	234
Tableau 8.15 : Répartition des enseignants peu performants en différents quartiles suivant les fonction utilisées	234

LISTE DES GRAPHIQUES	PAGE
Graphique 1.1 : Taux de redoublement dans le monde	6
Graphique 7.1 : Répartition des élèves selon le genre de l'élève et le nombre de redoublements	155
Graphique 7.2 : Répartition des élèves selon l'âge de l'élève et le nombre de redoublements	156
Graphique 7.3 : Répartition des élèves selon la religion de l'élève et le nombre de redoublements	159
Graphique 7.4 : Répartition des élèves selon la langue parlée à la maison et le nombre de redoublements	160
Graphique 7.5 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du père de l'enfant et le nombre de redoublements	162
Graphique 7.6 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de la mère et le nombre de redoublements	165
Graphique 7.7 : Répartition des élèves selon la visite des parents à l'école et le nombre de redoublements	169
Graphique 7.8 : Répartition des élèves selon l'encadrement après les heures de cours et le nombre de redoublements	172
Graphique 7.9 : Répartition des élèves selon la possession du manuel personnel de français et le nombre de redoublements	176
Graphique 7.10 : Répartition des élèves selon la possession du manuel personnel de kirundi et le nombre de redoublements	179
Graphique 7.11 : Répartition des élèves selon la profession du père et le nombre de redoublements	183
Graphique 7.12 : Répartition des élèves selon la profession de la mère de l'enfant et le nombre de redoublements	185
Graphique 7.13 : Répartition des élèves selon le nombre de repas pris par jour et le nombre de redoublements	187
Graphique 7.14 : Répartition des élèves selon l'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'enfant et le nombre de redoublements	191
Graphique 7.15 : Répartition des élèves selon l'abonnement en électricité du ménage dans lequel vit l'élève et le nombre de redoublements	94

Graphique 7.16 : Répartition des élèves selon l'équipement en poste radio du ménage dans lequel vit l'élève et le nombre de redoublements	197
Graphique 7.17 : Répartition des élèves selon l'équipement du ménage dans lequel vit l'élève en poste téléviseur et le nombre de redoublements	200
Graphique 8.1 : Répartition des élèves selon le pouvoir organisateur de l'école et le nombre de redoublements	213
Graphique 8.2 : Répartition des élèves selon l'organisation pédagogique de l'école et le nombre de redoublements	217
Graphique 8.3 : Répartition des élèves selon la taille de la classe et la décision prise à la fin de l'année	217
Graphique 8.4 : Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de français à l'école et la décision prise à la fin de l'année	218
Graphique 8.5 : Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de Kirundi et la décision prise à la fin de l'année	220
Graphique 8.6 : Répartition des élèves selon l'équipement en banc-pupitre et la décision prise à la fin de l'année	222
Graphique 8.7 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant et la décision prise à la fin de l'année	224
Graphique 8.8 : Répartition des élèves selon du diplôme de l'enseignant et la décision prise à la fin de l'année	226

LISTE DES SCHÉMAS	PAGE
1.1. Organisation pédagogique de l'enseignement au Burundi	22
3.1. Modèle de recherche quasi-expérimental	52
6.1. Cadre opératoire de la recherche	142

SIGLES ET ABRÉVIATIONS.

ACCT : Agence de Coopération Culturelle et Technique.

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique.

AFIDES : Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements.

ARTE ; Aide à la réussite de tous les élèves

BREDA : Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique

BER : Bureau d'Éducation Rural

CNRST : Conseil National de la Recherche Scientifique et Technologique.

CEPEBU : Communauté des Églises de Pentecôte du Burundi.

CERPS : Groupe d'Études et de Recherches sur les Politiques scolaires

CERPOD : Centres d'Études et de Recherche sur la Population pour le Développement

CITE : Classification Internationale Type de l'Éducation

CM1 : Cours moyen première année

CM2 : Cours moyens deuxième année

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en partage

CUSE : Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation.

CP : Cours préparatoire.

DEA : Diplôme d'Études Approfondies

ENI : [École national d'instituteurs](#)

DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales

EPT : Éducation Pour Tous

EPU : Éducation Primaire Universelle

FMI : Fonds Monétaire International

IPE : Institut International de Planification de l'Éducation

IREDU : Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation

MLA : Programme de Suivi Permanent des Acquis Scolaires.

MEPS : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MENDGES : Ministère de l'Éducation Nationale. Direction Générale et Technique

MINIDAF : Conférences des Ministres de l'Éducation des pays membres d'Afrique.

OCDE : Organisation de Coopération et Développement Économique

ODM : Objectifs du Développement du Millénaire

ONU : Organisation des Nations Unies.

PAM : Programme Alimentaire Mondial

PAS : Programme d'Ajustement Structurel

PASEC : Programme d'Analyse des systèmes de la CONFEMEN

PIB : Produit intérieur brut

PIRLS : Programme Internationale de la Recherche en Lecture Scolaire

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis scolaires

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

RPP : Régie des Productions pédagogiques

SACMEQ : Consortium de l'Afrique Australe pour le Pilotage de la Qualité de l'Éducation.

SIDA : Syndrome d'Immunodéficience Acquise.

TBS : Taux brut de scolarisation

TIMSS : Troisième Enquête Internationale sur les Mathématiques et les Sciences.

TNS : Taux net de scolarisation

UCAD : Université Cheick Anta Diop

UPRONA : Union pour le Progrès national

UNICEF : Fonds des Nations-Unies pour l'enfance

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

LES DEPERDITIONS SCOLAIRES DANS LE SECTEUR DE L'ELEMENTAIRE AU BURUNDI : CAS DE LA MAIRIE DE BUJUMBURA

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La déclaration universelle des droits de l'homme adoptée en 1948 par l'Organisation des Nations-Unies stipule que « toute personne a droit à l'éducation ». La convention relative aux droits de l'enfant, ratifiée par tous les pays du monde à l'exclusion de la Somalie et des États-Unis¹ quant à elle, reconnaît, en son article 28, le droit des enfants à l'éducation et exige à tous les pays signataires la mise en application d'une scolarisation élémentaire et obligatoire sans discrimination aucune. C'est par cette voie que les pays en développement, en particulier les pays africains, peuvent espérer progresser vers les idéaux de paix, de liberté, de justice sociale et sortir du sous-développement où ils se trouvent actuellement pris (Banque Mondiale, 2001 ; UNESCO, 1996). Ainsi, au lendemain de leur indépendance, un grand nombre de décideurs politiques africains et de spécialistes du développement des ressources humaines étaient persuadés qu'en élevant le niveau d'alphabétisation d'une grande partie de leur population, ils pouvaient réduire, sinon rattraper leur retard socio-économique sur les pays développés. Ils se sont engagés dans des campagnes d'alphabétisation de grande envergure et ont fait des efforts pour financer l'éducation des enfants. En Afrique subsaharienne par exemple, la dépense pour l'éducation est passée de 1,3 milliards de dollars américains en 1970 à 11 milliards en 1980 (Longo, 1993). En conséquence, les pays en développement en général, et les pays les moins avancés en particulier, ont accompli d'impressionnants progrès en matière d'éducation au cours des années 60 et 70. Les parents et les enfants pensaient de leur côté que l'éducation améliorerait les conditions de vie et ont demandé plus de places scolaires que ne pouvaient en fournir les gouvernements.

La volonté politique d'assurer une éducation de base pour tous a été accompagnée par un accroissement des effectifs scolaires au niveau de l'enseignement de base. Le taux brut de scolarisation au niveau de l'enseignement primaire est passé de 36% en 1960 à 107% en 2005 (Banque Mondiale, 1998; UNESCO, 2007b). En dépit des progrès réalisés en matière de la scolarisation, beaucoup d'enfants en âge scolaire restent privés de leur droit à l'éducation, droit établi par l'Organisation des Nations Unies dès 1948 et signés par la presque totalité des pays du monde. Des données récentes montrent que plus de 121 millions d'enfants en âge

¹ Les États-Unis considèrent que les droits économiques, sociaux et culturels sont des objectifs qui ne peuvent être atteints que progressivement, et non pas des garanties

scolaire ne vont pas à l'école (Billamy, 2004). Selon toujours le même auteur, en 2015, 75 millions d'enfants dont 70% vivant en Afrique subsaharienne n'auront pas droit à l'éducation primaire. En outre, l'éducation dispensée dans cette partie de la planète laisse à désirer. Dans beaucoup de pays en développement, moins de 75% des élèves vont jusqu'en 5^{ème} année primaire. En plus, des classes sont surchargées, les enseignants sont peu qualifiés, le manque de manuels scolaires et des services d'assainissement constituent autant d'entraves à une éducation de qualité (Chang, 1996 ; Billamy, 2004, ONU, 2005). Faut-il rappeler que plusieurs traités internationaux et déclarations de l'ONU n'abordent pas la qualité de l'éducation, à l'exception de la Convention relative aux droits des enfants (1990) qui stipule des engagements solides, précis sur les buts de l'éducation, et du Cadre d'action de Dakar (2000) où l'amélioration de la qualité de l'éducation est un but spécifique.

En Afrique, plusieurs exercices d'évaluation des systèmes éducatifs stipulent que les élèves possèdent des compétences limitées : « *Seuls 30% des élèves qui entrent dans l'école primaire maîtrisent effectivement les connaissances prévues par le programme officiel* » (ADEA, 2003 : 15). De plus, beaucoup d'élèves quittent l'école sans connaissances et compétences nécessaires pour s'intégrer et transformer le milieu dans lequel ils sont appelés à vivre. Dans l'ensemble des régions moins développées, seuls trois élèves sur quatre ont des chances d'atteindre la cinquième année d'études, c'est-à-dire d'effectuer au moins les quatre années jugées nécessaires pour acquérir un niveau d'alphabétisation durable (Banque Mondiale, 2002). La qualité de l'éducation est donc entravée par un niveau important de déperditions scolaires. Plus de 100 millions d'enfants abandonnent l'école prématurément et d'autres se voient obligés de faire une même année d'études deux ou plusieurs fois (Banque Mondiale, 2002).

Les déperditions scolaires enregistrées dans le monde, et en particulier dans les pays en développement, constituent une entrave majeure à la réalisation des Objectifs du Millénaire et partant un frein pour le développement des états et l'épanouissement de l'individu.

Comment le phénomène de la déperdition scolaire se manifeste-t-il aujourd'hui dans le monde en général et au Burundi en particulier ? Quels sont les facteurs qui pourraient expliquer ce phénomène ? Telle est la principale préoccupation de la présente étude. L'identification de ces facteurs devrait permettre au gouvernement d'adopter des stratégies plus ou moins sûres en vue d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée à l'école.

La présente étude est composée de deux grandes parties (la partie théorique et la partie empirique) et d'une conclusion générale.

PREMIERE PARTIE :

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

La première partie de ce travail est consacrée au cadre théorique et méthodologique qui sous-tend la recherche. Elle est composée de six chapitres.

Le premier chapitre essaie de montrer comment le phénomène de la déperdition scolaire traduite en redoublement se pose dans le monde et, en particulier au Burundi. Il présente ensuite le contexte de l'étude.

Le deuxième chapitre parle du concept de la déperdition scolaire dans toutes ses dimensions, avec un accent particulier sur le phénomène du redoublement.

Le troisième chapitre fait le bilan des recherches de type input-output consacrées au phénomène de l'échec scolaire et partant du redoublement

Le quatrième chapitre donne les conclusions des recherches basées sur le courant «School Effectiveness Research».

Le cinquième chapitre expose les différentes théories explicatives de l'échec scolaire

Le sixième chapitre aborde les aspects méthodologiques. Il développe le processus de construction et de validation des instruments de recueil de données, le choix de la population, et de l'échantillon, les techniques d'échantillonnage ainsi que les modes de codage et les modèles de traitement statistiques envisagés.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE LA RECHERCHE

Le premier chapitre vise d'une part, à permettre au lecteur d'apprécier la pertinence et l'importance de notre recherche et, d'autre part, à la situer dans le contexte du Burundi.

1.1. Problématique de la recherche

La démocratisation de l'enseignement introduite après la deuxième guerre mondiale dans la plupart des pays développés et la politique de la scolarisation primaire universelle prônée par la Conférence de Jomtien 1990 ont eu un effet sur l'accroissement des effectifs scolaires. L'effectif de l'enseignement primaire est passé de 206 millions en 1950 à 688 millions en 2005 (Mingat et Suchaut, 2000; UNESCO, 2007b).

Cependant, le problème du rendement interne des systèmes éducatifs soulève beaucoup de questions : le système est-il efficace? Les élèves maîtrisent-ils les compétences que l'école est censée développer? Les systèmes éducatifs prévoient-ils des stratégies efficaces pour éviter les déperditions scolaires?

Dans les pays développés où la scolarisation est obligatoire et gratuite, les études montrent que le taux de décrochage en 2002 était évalué à 14,7% (Beaucker, 2005).

Dans les pays en développement, en particulier les pays de l'Afrique subsaharienne, les analystes des systèmes éducatifs attestent que le rendement interne reste encore faible (Banque Mondiale, 1992 ; 1995; 1998; 2004, UNESCO/BREDA, 2007; ADEA, 2004). Plusieurs exercices d'évaluation des systèmes éducatifs africains corroborent les lacunes des élèves de cette partie de la planète (ADEA, 2003). Les lacunes en connaissances scolaires se remarquent également à travers la comparaison des résultats issus des évaluations à caractère international. Les quelques rares pays africains qui participent à ce genre d'évaluation occupent généralement les derniers rangs. A titre indicatif, les cinq pays africains² ayant participé en 2003 à l'enquête TIMSS se situent dans les sept derniers pays sur les quarante cinq qui ont participé (UNESCO/BREDA, 2007).

Si beaucoup d'enfants quittent l'école primaire avant terme, avec peu de compétences nécessaires pour une bonne intégration dans la société, on constate que d'autres abandonnent les études avant la fin du cycle dans lequel ils sont inscrits. Au niveau mondial, le taux moyen d'abandon pour les cinq premières années d'études s'élevait à 1,9% en 2004 contre 6,2% en

² Les pays africains ayant participé à l'enquête TIMSS 2003 sont les suivants: Afrique du Sud, Botswana, Ghana, Maroc, Tunisie.

Afrique subsaharienne (UNESCO, 2008). Parmi ces élèves, nombreux sont ceux qui quittent l'école sans avoir maîtrisé, voire acquis, les aptitudes essentielles³ que l'école est censée développer. En effet, dans l'ensemble des régions moins développées, seuls trois élèves sur quatre ont des chances d'atteindre la cinquième année d'études, c'est-à-dire d'effectuer au moins les quatre années jugées nécessaires pour acquérir un niveau d'alphabétisation durable⁴ (UNESCO, 1998). A ce sujet, une étude effectuée dans 38 pays africains révèle que sur 95 millions d'élèves qui étaient inscrits à l'école primaire, 25 millions, soit 26,3% n'atteignaient pas la quatrième année du primaire (Brunswic, 1994).

Outre ce faible niveau d'acquisition d'aptitudes essentielles pour l'intégration dans la société et ces abandons précoces, de nombreux jeunes garçons et filles reprennent la même année d'études pendant une ou plusieurs années, achevant ainsi le cycle après le délais réglementaire, au cas, où ils ne finissent pas par abandonner. Connu sous le nom de redoublement, ce phénomène a fait l'objet de nombreuses recherches. La plupart de celles-ci ont été menées dans les pays industrialisés. En Afrique subsaharienne, la CONFEMEN, à travers le PASEC, se penche sur ce genre d'études depuis 1991. Intéressées beaucoup plus par l'efficacité pédagogique et l'équité du redoublement, les études menées tant au Nord qu'au Sud aboutissent à des résultats mitigés. Certaines voient à travers le redoublement une réponse aux difficultés scolaires des élèves tandis que les autres lui collent un caractère pénalisant (CONFEMEN, 2004; Bernard, Tiyab et Vianou, 2005). Cependant, bien que les conclusions des études soient divergentes, la presque totalité d'entre elles reconnaissent son inefficacité et son inéquité pédagogiques (Troncin, 2001; 2005; Crahay, 2004; Paul, 1998 ; Meuret, 2001 cité par Dépover et Noël, 2005; Meuret, 2003; Cosnefroy et Rocher, 2004; Bernard et al, 2005).

Dans les pays en voie de développement et en particulier en Afrique subsaharienne, les redoublements enregistrés entravent non seulement la Scolarisation Primaire Universelle (SPU), mais constituent aussi un obstacle majeur aux Objectifs du millénaire. Partant, elles entraînent un gaspillage qui compromet le développement socio-économique des États. (Pauli et Brimer, 1971; Eseimon, 1997; UNESCO, 1998; Psycharopoulos et Woodhall, 1998; Duru-Bellat, 2003; CONFEMEN, 2004a). Ainsi, le phénomène du redoublement présente-t-il des conséquences néfastes sur le plan individuel, social et économique. Dès lors, se pencher sur

³ Par aptitudes essentielles, il faut entendre, la lecture, l'écriture, le calcul, la résolution des problèmes, le civisme et la compréhension de l'environnement. Les aptitudes essentielles diffèrent des outils de base. Ces derniers se limitent à la lecture, l'écriture et le calcul (Banque Mondiale, 1995).

⁴ Ce n'est que lorsque les enfants ont réellement suivi 5 à 6 années de qualité qu'on peut parler d'apprentissage effectif (Banque Mondiale, 2002).

les facteurs à la base de ce phénomène s'avère une nécessité pour les pays qui sont loin d'atteindre la Scolarisation Primaire Universelle.

Comment alors ce phénomène de déperditions scolaires traduites en redoublement se manifeste et s'interprète aujourd'hui dans le monde et en particulier en Afrique subsaharienne ?

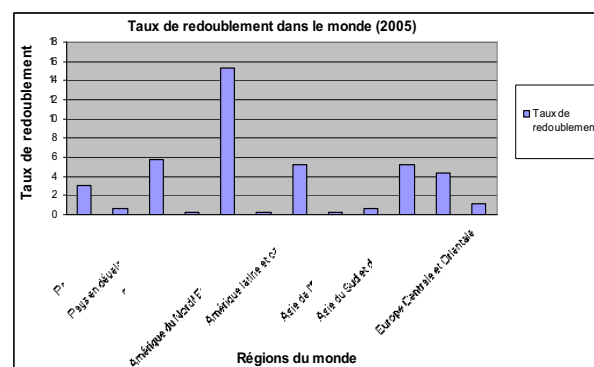
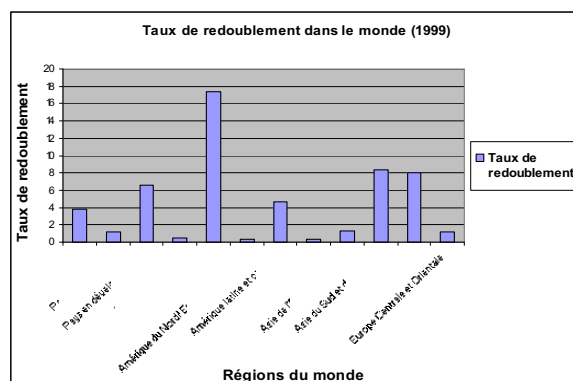
Depuis la dernière décennie, le taux de redoublement est allé en décroissant partout dans le monde sauf en Amérique latine et dans les Caraïbes où ce taux a connu une très légère augmentation. Les données du tableau 1.1 et du graphique 1.1 permettent de se faire une idée de ce phénomène.

Tableau 1.1. Taux de redoublement dans le monde

Région	1999	2005
Monde.	3,8	3,1
Pays développés.	1,2	0,7
Pays en développement	6,6	5,8
Pays en transition.	0,5	0,2
Afrique subsaharienne.	17,4	15,3
Amérique du Nord et Europe Occidental	0,4	0,3
Amérique latine et caraïbes.	4,7	5,2
Asie centrale.	0,4	0,3
Asie de l'Est et Pacifique	1,3	0,6
Asie du Sud et de l'Ouest.	8,4	5,2
États arabes.	8,0	4,3
Europe centrale et orientale.	1,2	1,1

Source : UNESCO, 2007: 308

Graphique 1.1. Taux de redoublement dans le monde



Parmi les régions qui ont pu réduire le taux de redoublement, figurent les États arabes (3,7%), l'Asie du Sud et de l'Ouest (3,1) et l'Afrique subsaharienne (2,1).

Comme le montrent les données du tableau 1.1 et de l'Histogramme 1.1, il ressort que certains coins du monde comme l'Amérique du Nord et l'Europe Occidentale et l'Asie Centrale affichent des taux de redoublement extrêmement faibles, alors que d'autres –Afrique en particulier- en font un usage massif. L'Afrique subsaharienne se distingue des autres régions du monde par son taux élevé de redoublement. Alors que le taux moyen de redoublement au niveau mondial arrivait à 3,1% en 2005, celui de l'Afrique subsaharienne plafonnait à 15,3%, soit cinq fois plus élevé que la moyenne mondiale (UNESCO, 2008).

Au sein de la même région, des disparités s'observent : les pays d'Afrique francophone se caractérisent en majorité par des taux de redoublement élevés alors que l'inverse s'observe dans les pays anglophones (CONFEMEN, 2004; Bernard et al, 2005). A ce sujet, le tableau 1.2 est très parlant.

Tableau 1.2. Taux de redoublement dans quelques pays d'Afrique francophone et anglophone (année 2004)

Pays francophones	Taux de redoublement	Pays anglophones	Taux de redoublement.
Bénin	16,8	Afrique du Sud	8,0
Burkina Faso	11,9	Botswana	4,8
Burundi	30,4	Gambie	9,7
Comores	27,1	Ghana	5,8
Congo	23,9	Kenya	5,8
Côte d'Ivoire	17,6	Lesotho	19,0
Gabon	34,4	Malawi	20,2
Madagascar	18,3	Namibie	15,1
Mali	18,6	Nigeria	2,9
Maurice	4,8	Ouganda	13,1
Niger	5,3	Tanzanie	4,9
R Centrafricaine	30,5	Swaziland	16,2
Rwanda	18,8	Zambie	6,3
Sénégal	11,9	Zimbabwe	0
Seychelles	0	Moyenne des pays anglophones	8,7
Tchad	22,5		
Moyenne des Pays francophones	17,9		

Source: -UNESCO, 2007: 312.

Les données du tableau 1.2 montrent que le pourcentage moyen des pays d'Afrique francophone dépasse plus de deux fois celui des pays d'Afrique anglophone (**17,9 % contre 8,7 %**). En outre, le taux de redoublement moyen des pays francophones reste de loin supérieur à celui fixé par la communauté internationale dans son initiative en faveur de l'Education Pour Tous- 10%⁵ - (CONFEMEN, 2004). Cependant, certains pays échappent à la règle. Dans le camp des pays francophones, le Niger et la Maurice accusent de faibles pourcentages de taux du redoublement (5%) alors qu'aux Seychelles le redoublement n'existe même pas. De même, du côté des pays de l'Afrique anglophone, certains pays sont caractérisés par des taux élevés de redoublement: le Lesotho et le Malawi viennent en tête avec 18%, suivis de la Swaziland et la Namibie, avec des taux respectifs de 16% et 13% (UNESCO, 2007).

Selon plusieurs auteurs (Pauli et Brimer, 1971 ; CONFEMEN, 2004; N'tchougan-Sonau, 2001 Cité par la CONFEMEN, 2004; Bernard et al., 2005; Jarraud, 2006; ADEA, 2006; UNESCO, 2007; Dépover et Noël, 2005), les écarts observés entre les deux camps d'Afrique subsaharienne seraient imputables aux approches éducatives et aux cultures éducatives extrêmement différentes, imputables à l'héritage colonial. Les pays francophones et lusophones sont caractérisés par une culture de la qualité, centrée sur la sélection. Chaque élève doit répondre aux attentes du système qui sont théoriquement identiques pour tous les élèves. A chaque stade de sa scolarité, l'élève est confronté à une norme produite par l'école et la non maîtrise du degré désiré conduit au redoublement (Bernard et al, 2005). A l'inverse, les pays anglophones sont caractérisés par une faible sélectivité. Le but visé est d'aider chaque élève à atteindre les objectifs visés par le système éducatif en tenant compte de ses particularités. Dans ce système, un repère est fixé, mais le niveau normatif que chaque enfant doit satisfaire n'existe pas.

Il est temps de s'interroger pourquoi les pays africains francophones ne parviennent pas à diminuer sensiblement le taux de redoublement à l'instar des pays africains anglophones. Répondre à cette interrogation revient à dépasser cette simple liaison linéaire - taux de redoublement et héritage colonial - et à mener des investigations plus scientifiques plus approfondies.

Comment se présente la situation au Burundi ? La qualité de l'éducation au niveau de l'enseignement de base reste préoccupante. En effet, le Burundi est parmi les pays qui accusent un taux d'admission élevé en première année primaire. Pour l'année scolaire 2007-

⁵ Le pourcentage de 10% a été motivé par le fait qu'il constitue le taux moyen de redoublement des pays les plus proches de la SPU.

2008, ce taux était évalué à 117,9%. Malgré ces avancées significatives, le Burundi reste un des pays qui accuse un faible taux de rétention et d'achèvement. Au cours de l'année 2007-2008, ces taux se situaient respectivement à 39% et 46% (MEN, 2009). En outre, le rendement interne du système éducatif reste caractérisé par un taux de redoublement très élevé. Alors que les textes officiels fixent le taux de redoublement à 10%, les statistiques du rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2008 montrent qu'au Burundi, le taux de redoublement est passé de 20,3% en 1999 à 30,3% en 2006.

Face à cette situation, il est primordial de s'interroger sur les causes qui font que les pays africains, en particulier le Burundi, ne parviennent pas à stabiliser le taux de redoublement au sein des écoles, à défaut de l'éradiquer. En d'autres termes, il s'agit d'identifier les obstacles auxquels se heurtent les pays africains pour emboîter le pas aux autres pays du monde qui sont parvenus à maîtriser le phénomène du redoublement.

Les raisons de s'intéresser à ce phénomène paraissent aujourd'hui à la fois nombreuses et évidentes pour les pays en voie de développement, comme le Burundi. En effet, les déperditions scolaires constituent un défi majeur et, souvent aussi, un objet de préoccupation important pour les syndicalistes, les enseignants, les décideurs et les parents. Pour les responsables politiques, le coût élevé des déperditions scolaires constitue à la fois sur les plans économiques et humains un argument de taille pour leur envisager une solution.

En définitive et en termes plus simples, notre étude tente d'apporter une réponse à la question-problème générale suivante :

«Quelles sont les facteurs qui déterminent les déperditions scolaires traduites en redoublement au niveau de l'enseignement de base au Burundi?».

Le phénomène de déperdition scolaire traduite en redoublement ne peut être appréhendé sans le situer dans le contexte global de l'étude. Tel est le but poursuivi par la section 1.2

1.2 Le contexte de l'étude

Cette section donne une brève présentation du Burundi dans tous ses aspects. Elle présente les principales caractéristiques du Burundi : caractéristiques physiques et climatiques, démographiques, socio-culturelles, économiques et celles relatives à l'enseignement.

1.2.1. Caractéristiques physiques et climatiques



Le Burundi, avec comme Capitale Bujumbura, est localisé en Afrique Centrale. Il est coincé entre la République Démocratique du Congo (R.D.C) à l'Ouest, le Rwanda au Nord et la Tanzanie à l'Est et au Sud. S'étendant sur une superficie de 27834 km², incluant 2154 km²

d'eau territoriale, le Burundi a des paysages très variés avec une multitude de collines qui forment des plateaux centraux et deux dépressions, l'une au Nord et l'autre à l'Est du pays. Par sa situation montagneuse, le Burundi est caractérisé par un grand nombre de cours d'eau et de marais. En plus du Lac Tanganyika qui sépare le Burundi de ses voisins de l'Ouest et du Sud (RDC et la Tanzanie), d'autres petits lacs au Nord (Cohoha, Rweru, Rwihinda), appelés « Lacs aux oiseaux » séparent le Burundi du Rwanda.

Le Burundi jouit d'un climat tropical tempéré caractérisé par deux saisons : pluvieuse (début octobre à mi-mai) et sèche (mi-mai à fin septembre). Cependant, suite aux perturbations climatiques observées dans ces dernières années, on assiste à un arrêt précoce des pluies.

1.2.2 Caractéristiques démographiques

Selon le rapport provisoire du Recensement Général de la population et de l'Habitat effectué en 2009, la population burundaise oscille autour de 8.691.005 habitants, avec une densité de 312,24 habitants au km². Le Burundi, reste un des pays les moins urbanisés du monde (10,41% en 2009).

La population du Burundi est jeune : 46,82% de la population a un âge inférieur à 15 ans. Le taux de la croissance démographique est évalué à 2,7% et l'espérance de vie à la naissance tend à diminuer fortement. Le rapport établi par le gouvernement du Burundi en 2008 faisait état de 40,6 ans, alors que la Banque mondiale (2001) parlait de 51 ans en 1995. La chute terrible de l'espérance de vie peut en grande partie s'expliquer par la pandémie du SIDA (le taux de prévalence du VIH SIDA était de 11,3% en 2000) et par la paupérisation des citoyens suite à la crise socio-politique qui secoue le Burundi depuis octobre, 1993.

1.2.3. Caractéristiques socio-culturelles

Le Burundi est composé de deux grandes ethnies : Hutu et Tutsi. Depuis un certain nombre d'années, les deux ethnies cohabitent assez difficilement⁶. A côté de ces deux composantes ethniques, il existe une troisième, trop minoritaire et très marginalisée : les « Batwa ». Malgré les conflits opposant les deux grandes ethnies, les burundais parlent la même langue : le kirundi, bien que de petites différences régionales (lexicales et tonales), non liées à l'ethnie

⁶ Des troubles ethniques ont éclaté en 1965, 1969, 1972, 1991 et 1993.

existent. La population burundaise demeure à grande majorité analphabète. Plus de trois adultes sur cinq ne savent ni lire ni écrire (MEN, 2003).

La majorité de la population est chrétienne (87%), avec 72% de catholiques et 28% de protestants. Les musulmans ne représentent que 5% de la population et le reste (8%) se déclare animiste

1.2.4. Caractéristiques économiques

L'économie du Burundi repose sur le secteur primaire, en particulier l'agriculture. Plus de 90% de la population vit de l'agriculture. C'est une agriculture extensive de subsistance, où la moitié des terres cultivées sont consacrées aux cultures vivrières, notamment les tubercules, les légumineuses, les céréales et les fruits. Les cultures industrielles (café, thé, coton et la canne à sucre) n'occupent que 2% des terres cultivées. Bien que les cultures industrielles occupent un petit espace, la santé économique du pays dépend des recettes d'exportation générées par ces dernières, principalement le café (80% des gains en devises étrangères). La capacité de paiement pour les importations repose largement sur les aléas climatiques et la situation du Marché International du café.

Le secteur secondaire représente une part réduite dans le produit intérieur brut (16%). Le développement du secteur industriel se heurte à l'enclavement du pays, à l'absence d'une main-d'œuvre qualifiée et à l'étroitesse du marché intérieur. Contrairement aux autres pays d'Afrique Centrale, le sous-sol burundais est pauvre. Cependant, le secteur minier pourrait dans l'avenir jouer un rôle important dans l'économie du pays. Il existe en effet, des réserves de minerais (Nickel, Vanadium et phosphate) découvertes mais non encore exploitées. L'or dont les réserves sont encore mal connues est le seul produit minier métallique à être exploité, en presque totalité par les orpailleurs non contrôlés.

Le secteur tertiaire dispose de peu d'atouts et reste par conséquent peu développé.

1.2.5. Organisation administrative du Burundi

Le Burundi est divisé administrativement en 15 provinces. Chaque province est subdivisée en communes. Aujourd'hui, on dénombre 129 communes. Celles-ci sont à leur tour subdivisées en zones, puis en collines de recensement et, la cellule administrative de base est la colline.

Après cette brève présentation du Burundi, nous allons porter notre attention sur le secteur formel de l'enseignement aux différents niveaux du système, avec un accent particulier sur le premier degré d'enseignement.

1.2.6. La politique éducative

Les causes des déperditions scolaires, en particulier celles du redoublement, sont souvent imbriquées dans les choix de politiques éducatives. Ainsi, cette section développe la politique éducative du Burundi et les défis majeurs auxquels se heurte l'enseignement au Burundi.

1.2.6.1. La politique éducative du passé

Au Burundi, l'école s'inscrit dans un vaste ensemble de phénomènes sociaux introduits dans le pays lors de son contact avec le monde occidental. Les premières écoles auraient été créées par des missionnaires blancs autour de 1910 (Bararufise, 1974). Les Burundais se montrent d'abord réticents face à ce nouveau phénomène social, par lequel le colonisateur allait leur prendre leurs enfants. On n'oubliera pas combien l'enfant était et reste encore précieux pour les Africains en général et en particulier les Burundais. Cependant, lorsqu'ils ont constaté que le «Blanc» cherchait par le biais de l'école un auxiliaire africain et rien de plus, ils ont vite fait de considérer l'école comme un moyen efficace d'échapper aux travaux durs et de basse condition, idée qui a pris de plus en plus de l'ampleur. Dès lors, l'école représente, aux yeux des parents, la voie idéale d'ascension sociale donnant accès aux travaux du secteur tertiaire. Déjà à l'époque coloniale, la personne instruite se démarquait du reste de la population et se rapprochait de l'Européen par son savoir scientifique; son équipement matériel et même sa façon de penser. Plus le niveau d'instruction était élevé, plus forte était l'assimilation du Burundais à l'Européen. D'ailleurs, jusqu'à une date très récente, les anciens sortants du Groupe scolaire de Butare au Rwanda, portaient encore l'appellation d'«umuzungu w'umwirabure», littéralement un «Européen noir». Cette situation stimula beaucoup de familles à scolariser leurs enfants et l'intérêt pour l'école était lancé.

Pour le système d'enseignement lui-même, le colonisateur implanta un système semblable à celui existant en métropole, ceci à défaut probablement d'un modèle plus adapté. Jusqu'en 1924, les écoles restent très mal organisées. C'est à partir de cette date, lorsque la Société des Nations Unies confia à la Belgique le mandat d'administrer l'ex-territoire du Rwanda-Urundi que l'enseignement primaire commence à être bien organisé. L'enseignement secondaire ne

connaîtra un certain essor que de 1948 à 1961, tandis que l'enseignement universitaire ne verra le jour qu'en 1964, soit deux ans après l'indépendance du pays, avec la fusion de deux facultés, l'une dépendante des Jésuites et l'autre de l'État.

Selon Gahama (1983) qui analyse la situation du Burundi sous administration coloniale de 1912 à 1932, il semblerait que, dès l'origine, il s'était établi une entente particulière entre l'Église catholique et le pouvoir colonial en matière d'éducation. D'une part, l'Église catholique qui était bien implantée en milieu rural et qui manipulait assez correctement la langue nationale le «kirundi», se voyait attribuer le monopole de l'enseignement ainsi que des subsides pour le fonctionnement des écoles. En contrepartie, le pouvoir colonial, tout en assurant l'inspection du système d'enseignement, faisait de l'Église catholique un agent privilégié pour transmettre la culture occidentale et former des subalternes soumis en fonction des besoins de fonctionnement de l'administration coloniale.

Dès l'origine, le système éducatif tel que perçu et organisé par l'Église apparaît comme un système d'enseignement à deux voies sans rapprochement possible. D'une part, un enseignement non formel de masse ouvert aux adultes et aux jeunes désireux d'avoir le baptême, un enseignement centré sur l'apprentissage de la Bible, de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire une véritable alphabétisation, moins coûteuse et au rabais. D'autre part, un enseignement formel très sélectif, très coûteux et déséquilibré, le contenu et les structures restant calqués sur le modèle belge.

L'enseignement primaire est préparatoire à l'enseignement secondaire et ce dernier l'est en ce qui concerne l'accès au supérieur. Jusqu'à ce jour, pour bon nombre d'enfants qui ont eu la chance de commencer l'école, il y a peu d'espoir de pouvoir accéder aux autres niveaux et types d'enseignement, formel ou informel.

Parallèlement à cette éducation de base organisée par l'Église, il existait une éducation informelle diffusée par le milieu où évoluait l'enfant. Bien que ce type d'éducation embrassait tous les aspects de la vie des adultes de son groupe et que de ce fait, elle soit considérée comme étant utilitaire et préparait l'enfant à exercer ses futures fonctions d'adulte, elle portait en elle-même ses propres limites (Lê Thanh Khoï, 1971). Selon ce dernier, étant liée au contexte économique et social du milieu, cette éducation ne pouvait porter ses fruits que dans le cadre restreint d'une économie agraire et d'une société où les métiers se transmettaient de père en fils, où la technique évolue peu, où la spécialisation est artisanale et où l'apprentissage du métier est possible sur place.

La seule réforme d'envergure qui continue à influencer les politiques actuelles d'éducation est celle de 1973. L'idée qui a inspiré cette réforme peut se résumer comme suit: nationaliser

et rationaliser pour rentabiliser. L'objectif était de rompre avec un système d'éducation hérité de la colonisation afin de mettre en place et de sauvegarder un système adapté aux réalités du pays. Le rôle du système éducatif devait désormais être celui de préparer la masse d'élèves qui n'accéderont pas au secondaire à s'intégrer au milieu rural et à le transformer. Nationaliser le système était aussi nationaliser ses produits, c'est-à-dire leurs comportements, leurs mentalités, leurs façons de concevoir le monde, leur nature et leur transformation (Niyongabo, 1998). Rationaliser pour rentabiliser le système consistait à établir des relations très étendues entre lui et la société globale, c'est-à-dire faire en sorte que les objectifs du système soient liés à ceux du développement économique et social.

Dans l'esprit de la réforme, cette nationalisation pour une meilleure rentabilité visait surtout les milliers d'enfants éliminés de l'école, en cours ou à la fin de leur scolarité primaire. L'objectif était, par le biais de la «kirundisation» et la ruralisation de l'enseignement, de leur permettre de s'intégrer dans le milieu de vie et de participer au développement socio-économique tout en gardant leur identité socio-culturelle propre.

L'école primaire telle que conçue par la Réforme de 1974 devrait être une école communautaire, c'est-à-dire une école ouverte à son environnement, où les jeunes et les adultes auront accès tant pour donner que pour recevoir, une école organisée à la manière d'un centre, d'un village, d'une collectivité susceptible de créer et de produire (Niyongabo, 1988).

S'inspirant des grandes orientations de la Réforme de 1973, les deux congrès de l'ex-parti unique UPRONA, tenus respectivement en 1979 et 1984, ont retenu les options suivantes :

- la kirundisation et la ruralisation de l'enseignement primaire;
- l'édification d'une école communautaire ;
- la pleine inscription des enfants de 7 ans en première année du primaire dès la rentrée 1987/88.

Afin que cette politique soit couronnée de succès, les stratégies suivantes ont été adoptées :

- la double vacation des maîtres et des locaux en accueillant cent élèves chaque jour dont un groupe de cinquante le matin et un autre l'après-midi ;
- la promotion collective consistant à appliquer un taux de 85% pour la promotion et de 10% pour le redoublement;
- la mise en place de la carte scolaire prospective pour une meilleure organisation du réseau scolaire;
- la mobilisation des collectivités locales pour appuyer les efforts du gouvernement en matière de construction et d'équipements scolaires;

- la politique de production du livre scolaire en créant la Régie des Productions Pédagogiques (RPP) pour répondre à la demande sans cesse croissante en livres scolaires;
- la formation intensive des enseignants D6⁷ en remplacement des D4⁸ et des D7⁹.

1.2.6.2. La politique éducative actuelle

Seront évoquées dans cette section l'organisation administrative et l'organisation pédagogique.

a). L'organisation administrative

La politique éducative actuelle est définie par le décret n°100: 054 août 1999 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale. Ledit décret définit la mission de ce ministère de la manière suivante:

- élaborer, planifier et exécuter une politique nationale cohérente en matière d'enseignement;
- introduire dans le milieu rural un système éducatif de base capable d'induire un développement économique endogène en collaboration avec d'autres ministères concernés;
- élaborer et exécuter une politique nationale cohérente en matière d'alphabétisation des adultes;
- promouvoir le développement de l'enseignement préscolaire;
- veiller à l'amélioration constante de la qualité de l'enseignement;
- établir et mettre en pratique un plan visant la généralisation de l'enseignement de base pour tous les enfants en âge scolaire;
- établir une adéquation entre la formation et l'emploi;
- assurer aux écoliers, aux élèves et aux étudiants une formation civique, morale et intellectuelle propre à favoriser une conscience aiguë des réalités nationales;

⁷ Depuis 1980, les écoles moyennes pédagogiques qui formaient les instituteurs ayant une année de formation après le collège et ayant un diplôme appelé D4 ont été remplacées par les écoles dites « écoles de formations d'instituteurs-adjoints». Celles-ci offrent une formation de 2 ans après le collège et ses lauréats sont porteurs d'un diplôme de D6. Ces derniers totalisent ainsi 12 ans de formation. Ils correspondent au niveau 3 de la CITE 97.

⁸ Les D4 sont des enseignants dont la durée de formation est de 11 ans, à compter de la première année primaire. Au niveau de la CITE 97, ils correspondent au niveau 3.

⁹ Les D7 sont des enseignants qui totalisent 14 années de formation. Au niveau de la CITE 97, ils correspondent au niveau 4.

- préparer, en collaboration avec d'autres ministères et services concernés, les éléments en formation à œuvrer pour le développement socio-économique du pays, pour la promotion de la culture et le respect des droits des droits et libertés de la personne humaine;
- planifier en collaboration avec les ministères concernés un service civique obligatoire pour les élèves et étudiants.

b) Organisation pédagogique

La logique interne du système éducatif formel est donc telle que celui-ci se présente comme un superposé de trois niveaux d'enseignement dont l'accès au niveau directement supérieur est conditionné par la réussite à une épreuve organisée en dernière année du niveau inférieur (concours national à la fin du cycle primaire de six ans, test de niveau à la fin du premier cycle du secondaire de quatre ans et, enfin, examen d'État à la fin du deuxième cycle du secondaire de trois à quatre ans). A côté de ces trois niveaux, il existe un quatrième niveau, le préprimaire, qui reste cependant accessible à une minorité d'enfants suite à son coût de formation élevé.

b₁). Niveau préprimaire

L'enseignement préprimaire ou préscolaire n'est régi par aucune loi concernant l'âge d'admission et la durée de la formation. Les écoles maternelles publiques reçoivent en général les enfants de quatre à six ans, alors que les écoles privées accueillent ceux de trois ans. La durée de formation varie d'un à trois ans.

Laissé à l'initiative privée et presque exclusivement dispensé en milieu urbain, l'enseignement préscolaire devient dès 1999 une des préoccupations des services publics. La volonté politique de mieux organiser ce type d'enseignement se traduit dans le récent décret n°100 : 054 août 1999 portant réorganisation du Ministère de l'Éducation Nationale, qui crée en son sein une structure administrative de conception, d'organisation et d'encadrement : le Département de l'enseignement préscolaire.

Contrairement à l'enseignement primaire et secondaire, le préprimaire est peu développé, comme c'est, d'ailleurs, le cas de tous les pays en développement. En effet, le préprimaire n'a pas été défini historiquement comme une responsabilité gouvernementale dans les traités internationaux relatifs aux droits de l'homme. L'attention relative à ce pari d'enseignement a été tirée à partir de 2000 dans le cadre d'action de Dakar et des objectifs de développement du

millénaire (Tomasevski, 2003). En outre, le coût élevé de l'enseignement privé en fait un domaine réservé aux couches les plus aisées de la société qui, souvent, sont installées en milieu urbain et sensibilisées plus que les autres aux services et bénéfices de l'éducation préscolaire.

b₂). Niveau primaire

Le ministère ayant l'enseignement primaire dans ses attributions a les missions et les objectifs suivants¹⁰:

- épanouir l'écopier par des connaissances fondamentales susceptibles de l'aider à participer à l'effort collectif pour l'épanouissement de ses possibilités;
- assurer l'acquisition d'une éducation de base solide préparant à une formation post-primaire capable de fournir au pays des cadres moyens et des ouvriers qualifiés répondant aux besoins de développement du pays;
- assurer aux jeunes scolarisés une formation civique, morale et intellectuelle propre à favoriser une conscience aigüe des réalités nationales et à les amener à œuvrer pour le développement socio-économique du pays et pour la promotion de la culture nationale;
- assurer la scolarisation universelle et l'éducation de base pour tous sans aucune discrimination;
- assurer une évaluation régulière de l'action de formation et d'éducation pour permettre une prise de décision adéquate au bon moment dans l'intérêt du développement du système;
- édifier l'école communautaire.

L'enseignement primaire au Burundi s'étend sur six ans. Depuis 1982, l'âge officiel d'admission est fixé à sept ans, alors qu'il était de six ans avant. A partir de 1982, l'enseignement primaire est devenu « obligatoire ». Une scolarisation normale devrait se terminer à douze ans.

A la fin du cycle primaire est organisé un concours national pour l'accès à la première année de scolarisation du premier cycle du secondaire.

¹⁰ MEN, 2000.

b₃). Niveau secondaire

On accède à ce niveau d'enseignement suite à une réussite à un concours national organisé au terme du cycle primaire. Situé entre le niveau du primaire et celui du supérieur, l'enseignement secondaire comprend :

- l'enseignement secondaire général et pédagogique;
- l'enseignement secondaire technique et professionnel.

**Enseignement secondaire général et pédagogique*

Les options et les objectifs assignés à l'enseignement secondaire général et pédagogique sont précisés par le décret-loi n°1/ 025 du 13 juillet 1998 portant réorganisation du Ministère de l'éducation nationale en son article 32 :

« l'enseignement *secondaire* a pour but de former des cadres moyens et les ouvriers qualifiés, répondant aux besoins du pays. Il doit assurer aux cadres nationaux une formation civique, morale et intellectuelle propre à favoriser une conscience aiguë des réalités nationales. L'enseignement *secondaire* assure également une préparation adéquate aux études supérieures et universitaires» (MEN, 2003a : 90).

Ce niveau d'éducation est composé de deux cycles. Le premier comprend le collège public (quatre ans), et le collège communal¹¹ (quatre ans). Le second cycle offre les sections suivantes: Lettres modernes (trois ans), Scientifique (trois ans), Normale (4 ans), et Pédagogique (deux ans). La section pédagogique a pour mission de former les enseignants de l'école primaire, alors que les lauréats des écoles normales sont appelés à servir aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, avec une possibilité de poursuivre des études supérieures. L'accès à l'une ou l'autre section est conditionné par la réussite à un test organisé après le collège.

L'enseignement secondaire général et pédagogique occupe une place prépondérante par rapport à l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement supérieur est la seule issue possible pour les lauréats de l'enseignement secondaire général.

¹¹ Afin de pallier aux déperditions scolaires enregistrées à la fin de 6^{ème} primaire suite à l'étroitesse de la capacité d'accueil des établissements secondaires, il a été créé dès 1992 des collèges dits « communaux » ou « municipaux ». Echappant au travail du planificateur, ces collèges ont été ouverts de façon anarchique sur toute l'étendue du pays. De 5 en 1992, ces collèges atteignaient 369 au mois de septembre 2005 (MEN, 2007). Aujourd'hui, il n'est pas rare de trouver une commune avec 4 collèges communaux, alors que l'ordonnance portant création de ces établissements stipulait clairement que chaque commune devait au plus avoir un seul collège d'enseignement général et une école professionnelle ou technique (M E N, 2003).

Les collèges communaux quant à eux accueillent des enfants aux faibles scores pédagogiques au Concours National organisé à la fin du primaire, comparativement à ceux qui sont admis dans les collèges publics. A titre d'exemple, le pourcentage des notes d'évaluations au concours national retenu pour avoir accès au collège public était de 50% contre 30% au sein des collèges communaux en 2000 (Rapport de la commission chargée d'organiser le concours national, 1999-2000). Implantés de manière anarchique, ces collèges communaux souffrent de beaucoup de maux, dont le principal est relatif au manque d'enseignants (quantitativement et qualitativement).

** Enseignement technique et professionnel*

La mission assignée à l'enseignement technique et professionnel est définie en ces termes¹²:

- l'enseignement technique a pour but de donner aux élèves en même temps une formation générale de base et une préparation pratique suffisante permettant d'accéder aux emplois qualifiés dans tous les domaines de la vie socio-économique du pays ou de s'installer comme artisans. Il peut également préparer à l'enseignement supérieur;
- l'enseignement secondaire professionnel est un enseignement à finalité, qui a pour but de former des agents qualifiés dans tous les secteurs, pour répondre aux besoins de l'économie nationale.

Organisé dans des filières peu diversifiées, l'enseignement technique et professionnel délivre trois diplômes : le diplôme professionnel A4 (diplôme délivré par l'école professionnelle après quatre ans d'études post primaire), et les diplômes techniques A3 et A2. Seuls les détenteurs du diplôme A2 ont le droit de se faire inscrire aux institutions d'enseignement supérieur.

Les problèmes spécifiques à ce type d'enseignement sont surtout le manque de matériel didactique¹³, le vieillissement des équipements, l'incapacité de s'adapter aux nouvelles technologies faute de ressources et le manque d'emploi.

b₄) Niveau supérieur

¹² M.E.N, 2000.

¹³ A titre d'exemple, à l'école secondaire technique de Kamenge, 300 élèves de la section informatique partagent un seul ordinateur et la section informatique de Kiryama ne dispose d'aucun ordinateur (<http://www.africatime.com/burundi/index.asp>. Page consultée le 18 février, 2006, 16h30).

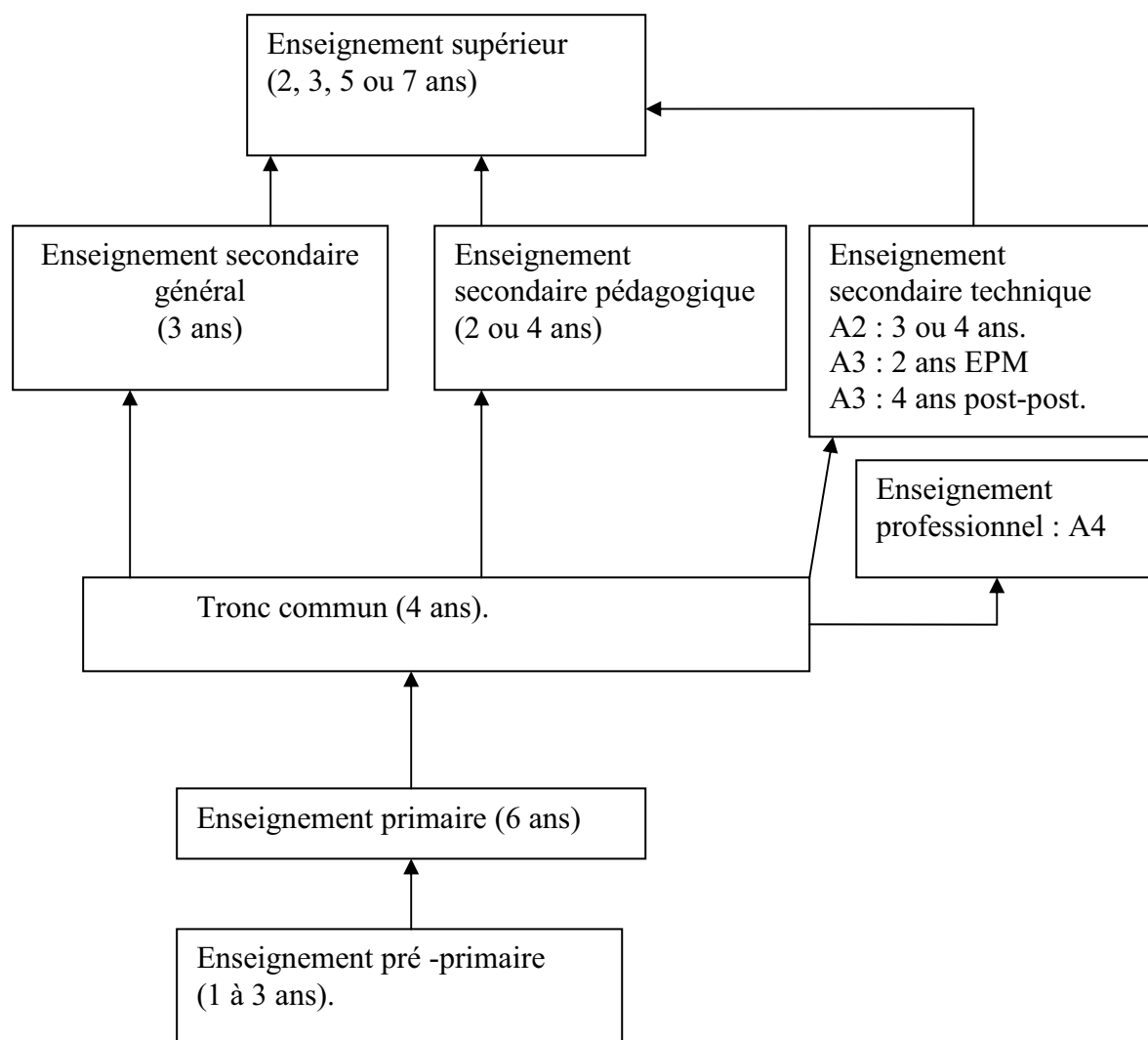
L'enseignement supérieur et universitaire a pour mission centrale de dispenser la formation des cadres supérieurs et de promouvoir la recherche scientifique. L'enseignement supérieur et universitaire est ouvert aux lauréats de l'enseignement général et technique. A l'exception des autres établissements d'enseignement universitaire, l'Université du Burundi recrute les lauréats ayant «réussi» à l'Examen d'Etat¹⁴. L'enseignement supérieur et universitaire comprend des cycles longs qui varient de quatre ans (licence) à sept ans (études de médecine) en passant par les études d'ingénieur de cinq ans. Le cycle court varie de deux ans (par exemple l'institut supérieur de commerce, ISCO) à trois ans (par exemple l'Ecole Normale Supérieure, ENS).

Dans sa mission, l'Université du Burundi, est épaulée par quelques établissements privés, qui de nos jours ouvrent les portes en grand nombre et sont beaucoup sollicitées par les lauréats des écoles secondaires. Réservées hier aux enfants des familles aisées, les universités privées accueillent aujourd'hui même les enfants des fonctionnaires moyens. En effet, tout étudiant ayant réussi à l'Examen d'État bénéficie d'une bourse de la part du gouvernement indépendamment de l'université qu'il fréquente (publique ou privée). La somme perçue équivaut à peu près à 360.000 FBu, alors que les frais d'inscription s'élèvent en moyenne à 230.000 FBu. Dans ces conditions, même les enfants des fonctionnaires moyens parviennent à fréquenter ces institutions privées, qui par ailleurs sont moins perturbées par rapport à la seule Université publique dont dispose le Burundi et qui, de surcroît, enregistrent de bons résultats.

Sous forme de schéma l'organisation pédagogique au Burundi se présente de la manière suivante :

¹⁴ L'examen d'Etat est comparable au baccalauréat français.

1.1. Schéma de l'organisation pédagogique de l'enseignement au Burundi.



De la politique actuelle appliquée, en particulier celle de la scolarisation primaire universelle et de l'introduction des collèges communaux adoptée au début des années 90, le système éducatif burundais a connu un développement quantitatif impressionnant au cours de ces trois dernières décennies. Les effectifs scolaires au niveau de l'enseignement primaire sont passés de 206.408 élèves en 1981 à 1.309.387 élèves en 2006. Durant la même période, le taux brut de scolarisation est passé de 31% à 101,3% et le taux net de scolarisation est passé de 22% à 72,4% (MEN, 2000 ; MEN 2007).

Le taux brut de scolarisation élevé peut s'expliquer en partie par la mesure de suppression des frais scolaires à l'endroit de tous les écoliers du primaire adoptée dès septembre 2005 par le gouvernement du Burundi. Cependant, cette moyenne nationale cache des disparités au sein

des provinces : seules huit régions scolaires ont pu l'atteindre. Il en est de même pour le taux net de scolarisation. Seules dix provinces sur dix sept dépassent la moyenne nationale.

Malgré les différents progrès accomplis, un long chemin reste à parcourir pour que tous les enfants en âge scolaire puissent fréquenter l'école. Bien que le Burundi ait toujours visé la scolarisation de tous les enfants en âge de l'être, cet objectif n'a jamais été réalisé et les nouvelles échéances ont toujours été repoussées suite aux contraintes multiples.

1.2.6.3. *Les défis majeurs de l'enseignement primaire au Burundi*

L'enseignement primaire au Burundi, comme d'ailleurs les deux autres niveaux d'enseignement (secondaire et supérieur) fait face à deux défis majeurs étroitement liés, à savoir :

- la qualité du système éducatif;
- le financement de l'éducation.

a) La qualité de l'enseignement

Par définition, la qualité est un concept complexe et multidimensionnel qui pose des problèmes de définitions et de critères pour la mesurer (De Ketele, 2007). Ainsi, les critères utilisés pour évaluer la qualité de l'éducation seraient dynamiques et différents d'un pays à l'autre, ce qui complique davantage la mesure de ce paramètre. Les définitions attribuées à ce vocable vont de la performance aux tests d'acquis des élèves aux conditions d'insertions sur le marché du travail.

Le manque d'une formule commune pour évaluer cette notion lui confère un caractère subjectif. Rwehera (1999: 142) le souligne en ces termes:

«La notion de qualité de l'enseignement comporte incontestablement un degré de subjectivité dû au fait que les critères d'appréciation varient d'une société à l'autre et même d'un groupe social à l'autre dans une société donnée. Selon le cas, telle école sera par exemple jugée de meilleure qualité qu'une autre si elle assure un meilleur encadrement comportemental ou si elle obtient de meilleurs résultats aux examens ou procure de meilleures aptitudes professionnelles ou promeut davantage la participation civique, ou encore si elle assure mieux la conformité religieuse des élèves».

La Banque Mondiale (1995) abonde dans le même sens que Rwehera (1999). Selon elle, la qualité de l'enseignement se définit à la fois par l'environnement dans lequel il est dispensé et par les résultats obtenus par les élèves. Il en est de même pour Cynthia Guttman (s d). Pour

elle, le concept de la qualité de l'éducation est loin de faire l'unanimité. Cependant, elle ajoute que, de façon générale, deux principales dimensions sont souvent évoquées lorsqu'on tente de définir la qualité de l'éducation. La première met l'accent sur le développement cognitif des élèves comme objectifs explicites des systèmes d'éducation et la seconde accorde une attention au rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs communes, de la responsabilité civique et du développement créatif et émotionnels. Ce dernier aspect de la qualité reste difficile à évaluer. Diambomba (1992 : 119-120) abonde dans le même sens et paraît plus précis :

« la différence dans le sens à donner à cette notion tient surtout à la nature des questions pour lesquelles on cherche des réponses. Si la qualité se réfère évidemment à la variation dans les niveaux de performance scolaire. Il s'agit d'une mesure des connaissances acquises par les élèves après avoir suivi un programme de formation pendant une période donnée. Si par contre, l'intérêt porte sur les effets externes de l'éducation, c'est-à-dire ce que deviennent les scolarisés, ce qu'ils ont comme gains marginaux en fonction des cycles d'études fréquentés, et l'impact général de ces gains dans la collectivité, la notion de la qualité de l'éducation renvoie à l'adéquation entre systèmes éducatifs et les contextes économiques et sociaux qu'ils desservent ».

A cela, Niyongabo (1998) ajoute qu'en matière de planification de l'éducation, il est possible de distinguer la qualité formelle, c'est-à-dire visible (rendement interne, les conditions d'encadrement et l'utilisation des ressources matérielles, etc.), de la qualité effective qui résulte de l'interaction de plusieurs facteurs étroitement liés: motivation des enseignants et des élèves, la satisfaction des parents et des élèves, etc.

La présente étude se focalise uniquement sur la qualité formelle, celle qui prend en compte les acquisitions scolaires des élèves.

a₁) Le rendement interne.

A travers le rendement interne, il s'agit de voir comment les objectifs fixés en matière de scolarité sont atteints. Le deux indicateurs (taux de redoublement et de promotion) associés à celui du taux d'abandon scolaire constituent ce que l'on appelle couramment «rendement interne» du système éducatif ou «efficacité interne» du système éducatif.

Selon Sall (1996), l'efficacité interne résulte de la comparaison des comportements observables (résultats du processus d'enseignement-apprentissage) d'un formé ou d'un groupe de formés aux objectifs d'apprentissage correspondants. Les notes obtenues aux contrôles effectués en cours de formation ou à la fin de celle-ci sont des indicateurs d'efficacité interne. Selon toujours le même auteur, l'efficacité interne s'exprime mieux par

les taux de passage en classe supérieure, les taux de réussite à des examens, les taux de redoublement ou d'abandon. Cependant, Sall (1996) précise que les composantes de l'efficacité interne ci-dessus citées ne permettent pas une comparaison fiable étant donné que les résultats obtenus par les élèves varient en fonction de multiples facteurs, comme le niveau de formation et l'expérience professionnelle des enseignants, le profil psychologique des élèves, le niveau de la classe, etc.

Pour le cas de l'enseignement de base au Burundi, la qualité du rendement interne laisse à désirer. Le taux de redoublement ne cesse d'augmenter alors que la législation scolaire en vigueur recommande un taux de redoublement de 10%. Le taux d'abandon ne régresse pas non plus. Au sujet de l'efficacité interne, les données du tableau 1.3 donnent les détails.

Tableau 1.3 Évolution du taux de rendement interne au Burundi : de 1980 à 2008

Année	Taux de promotion			Taux de redoublement			Taux d'abandon		
	G	F	G+F	G	F	G+F	G	F	G+F
1980	73	72	72,5	20	19	19,5	6	9	7,5
1985	74	73	73,5	20	19	19,5	6	9	7,5
1990	74	75	74,5	18	19	18,5	7	7	7
1995	72	68	70	18	11	14,5	11	18	14,5
2000	70	72	71,5	21	23	22	9	5	7
2005	62,2	62,8	62,5	30,5	30,2	30,3	7,3	7	7; 2
2008	61,2	62,4	61,8	34,1	34,8	34,4	4,7	2,8	3,8

Source:- Annuaire statistiques. Bureau de la planification de l'éducation (2000).

- Annuaire statistiques. Bureau de la planification (2007).

- MEN (2009).

Alors que l'amélioration du rendement interne constitue une des composantes importantes de la politique éducative du Burundi, les données du tableau 1 3 montrent que la réduction des déperditions scolaires n'est pas facile à mettre en œuvre. En effet, le taux de redoublement est passé de 19,5% en 1980 à 30,3% en 2005. Pour l'année scolaire 1994-1995, il a chuté à 14,5%, mais malheureusement c'était au profit des abandons.

Une attention particulière devra être portée sur le troisième degré de l'enseignement primaire (5^{ème} année et 6^{ème} année). En classe de 5^{ème} année par exemple, le taux moyen de redoublement au niveau national était évalué à 39% (MEN, 2007). Selon les autorités du Ministère ayant l'enseignement primaire dans ses attributions, les faibles performances

enregistrées au niveau du troisième degré d'enseignement primaire et en particulier en classe de 5^{ème} année), seraient essentiellement dues aux facteurs suivants :

- les effets négatifs consécutifs au changement de la langue d'enseignement (les cours sont assurés en français à partir de la 5^{ème} année) ;
- des conditions d'enseignement et d'apprentissage insatisfaisantes (manque de manuels et autres outils didactiques, surpopulation des salles de classe) ;
- les lacunes dans le renforcement des capacités des enseignants et leur encadrement

Pour la classe de la 6^{ème} année, en particulier, le taux de redoublement élevé pourrait s'expliquer aussi par la grande sélection opérée au terme du cycle pour le choix des élèves admis à l'enseignement secondaire. Les places étant trop limitées, l'espoir d'accéder au niveau d'enseignement secondaire est mince. Pour tenter leur chance, beaucoup d'écoliers sont obligés de reprendre l'année.

La qualité de l'éducation reste également entravée par les conditions d'encadrement des élèves et l'utilisation des ressources matérielles.

a₂) Les conditions d'encadrement des élèves

Le nombre des élèves encadrés par un enseignant constitue le principal indicateur pour apprécier les conditions d'encadrement des élèves.

Les données du tableau 1.4 nous renseignent sur la manière dont la situation a évolué au Burundi.

**Tableau 1.4. Évolution du ratio élèves/maître par provinces au Burundi
(De 1991 à 2008)**

province	1991	1995	2000	2005	2008
Bubanza	68	31	74	50	49,7
Bujumbura Mairie	59	33	32	42	43,7
Bujumbura rural	78	69	60	56	50,6
Bururi	60	79	38	36	34,4
Cankuzo	62	42	48	49	50,9
Cibitoke	63	51	74	51	54
Gitega	73	66	60	62	52,1
Karusi	46	38	110	84	68,7
Kayanza	57	55	70	66	56,6
Kirundo	68	44	62	68	57,8
Makamba	37	59	45	49	50,5
Muramvya	82	72	66	59	55,4
Muyinga	62	38	60	73	72,3
Mwaro					44,4
Ngozi	70	41	61	71	59,3
Rutana	56	43	55	52	52,7
Ruyigi	60	48	67	66	58
National	68	54	55	55	51,9

Source: - MEN (2000)

- MEN (2007)

- MEN (2009)

Vu l'accroissement de la demande scolaire, le personnel enseignant reste insuffisant. L'amélioration apparente du rapport élèves/enseignant (68 en 1991 contre 51,9 en 2008) cache des disparités aussi bien entre les régions scolaires qu'à l'intérieur d'une même région. A titre d'exemple, en 2008 le ratio élèves/maître était de 51,9 en moyenne, mais variait entre 34,4 et 72,3 au niveau des régions scolaires. Ces chiffres sont à prendre avec beaucoup de délicatesse, car ils cachent beaucoup de réalités. Les ratios de la région scolaire de Bururi et de la mairie de Bujumbura ne signifient pas qu'un enseignant encadre en moyenne un nombre de 34,4 enfants ou de 43,7 élèves. Ce faible ratio élèves/enseignant s'explique par l'existence d'enseignants suppléants devenue fréquente et amplifiée par la crise politique déclenchée depuis octobre 1993 jusqu'à atteindre 27,11% (Niyongabo, 2004). Les chefs-lieux des provinces, en particulier la capitale, ont constitué un lieu de refuge à cause de l'insécurité qui régnait dans les coins les plus reculés. Aujourd'hui, dans les centres urbains, il n'est pas rare de rencontrer 3 ou 4 enseignants dans une même salle de classe, ce qui explique le faible ratio

élèves/Maître de certaines régions scolaires. Cela semble plus vraisemblable, lorsqu'on considère le ratio élèves/classe. En effet, au cours l'année scolaire 2005-2006, le ratio élèves/classe était estimé à 86, ce qui traduit qu'une salle de classe est en moyenne utilisée par 86 élèves. En Mairie de Bujumbura, le ratio élèves/classe plafonnait à 94, alors qu'il se situait à 83 en région scolaire de Bururi (MEN, 2007). Ces ratios dépassent de loin la capacité d'accueil d'une salle de classe qui est normalement de 50 élèves au maximum. Cela témoigne que la pratique de la double vacation des salles de classe introduite depuis 1982 pour pallier à l'insuffisance des capacités d'accueil dans l'enseignement primaire est toujours une réalité dans tout le pays.

La surpopulation des salles de cours ne fait que détériorer davantage la qualité de l'éducation.

a₃). Utilisation des ressources

Deux catégories de ressources sont à distinguer : les ressources humaines et les ressources matérielles.

** Les ressources humaines*

La qualification des enseignants est l'un des indicateurs le plus utilisé pour analyser la qualité de l'éducation

Au Burundi, suite à la politique de la double vacation introduite depuis 1982, un pas non négligeable a été franchi pour former les enseignants qualifiés. En terme de pourcentage, le nombre d'enseignants qualifié était évalué à 91,4% en 2008 (MEN, 2009). Cependant, ces derniers restent en nombre insuffisant au regard des effectifs des salles de cours, pouvant atteindre dans certaines régions scolaires à plus de 200 élèves par classe¹⁵ (Net Press du 18 janvier 2010)

¹⁵ Dans certaines régions, suite à la suppression des frais de scolarité au niveau de l'enseignement primaire, les effectifs des classes de 1^{ère} année peuvent atteindre plus de 200 élèves.

* *Les ressources matérielles*

A ce niveau, l'indicateur le plus utilisé pour évaluer la qualité de l'éducation reste le manuel scolaire. D'une manière générale, les manuels scolaires mis à la disposition des élèves et des enseignants sont insuffisants, en témoigne le tableau 1.5.

Tableau 1.5. Moyenne de manuels par enseignants et par élève selon les branches au Burundi(A/S:2006)

Branches	Livres		Ratio	
	Maître	Elèves	Livres/Maître	Livres/Elèves
Calcul	18209	55580	0,77	0,04
Français	20006	394886	0,84	0,30
E.M	14505	1717	0,61	0,00
Kirundi	13111	257981	0,55	0,20
EPS	9257	1065	0,39	0,00
Autres	10603	42466	0,45	0,03

Source: MEN, 2007

Les données du tableau 1.5 mettent en évidence l'insuffisance aiguë de manuels scolaires pour les matières enseignées à l'école primaire. En effet, on dénombre moins d'un livre par maître pour chaque discipline enseignée et la situation devient dramatique chez les élèves.

Le manque de manuels scolaires nuit à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage que l'école doit assurer. En effet, les recherches sur l'efficacité scolaire ont montré que la disponibilité des manuels scolaires a une incidence positive sur les acquis et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Banque Mondiale, 1998).

Outre le problème de l'efficacité interne et de l'encadrement de élèves, le système éducatif burundais se heurte au problème majeur de financement de l'éducation.

b₄). Le financement de l'éducation

Selon l'UNESCO (2003), le niveau des dépenses consacrées à l'éducation est parfois considéré comme un indicateur d'approximation de la qualité de l'éducation. D'après toujours le même auteur, l'avance des pays membres de l'OCDE sur les pays en développement au niveau des évaluations scolaires à caractère international serait en partie liée à cette hypothèse. La plupart des pays développés allouent entre 4 et 8% de leurs dépenses nationales

à l'éducation, contre 4% en Afrique et en Asie. Mingat et Suchaut (2000) réfutent cette hypothèse. Ces derniers stipulent qu'à dépenses égales, les résultats peuvent être inégaux d'un système à un autre. Le cas de l'Ouganda et de la Côte d'Ivoire constitue un très bon exemple : pour faire bénéficier d'une durée de scolarisation de 6 ans, l'Ouganda ne réserve que 2% de son budget à l'éducation, alors que la Côte d'Ivoire utilise 7% de son PIB (UNESCO, 2003)

Qu'en est-il du Burundi? Les crises économiques des années 1970-1980 (hausse du prix de pétrole, baisse du prix des matières premières sur le Marché International) et l'imposition de l'application de la Politique de l'Ajustement Structurel à certains pays en développement ont eu des conséquences néfastes sur leurs économies. Plusieurs pays d'Afrique, y compris le Burundi, ont vu leur budget consacré à l'éducation diminuer sensiblement. Le tableau 1.6 montre l'évolution du budget consacré à l'éducation au Burundi.

**Tableau 1.6. Évolution du budget de fonctionnement alloué au secteur de l'éducation
Au Burundi (En Millions de FBU)**

Année	Budget total de l'Etat	Budget total de l'éducation	% du budget de l'éducation	Budget du primaire	% par rapport au budget au budget total de l'éducation
1991	30.883	7.120	19,3	2657	39,1
1992	41.333	8.107	19,6	2907	39,2
1993	44.031	9.390	20,0	3218	33,7
1994	46.837	10.683	22,2	3909	39,2
1995	54.7768	11.486	20,9	4420	41,8
1996	51.523	10.437	20,2	3756	36
1997	57.883	10.738	18,2	4756	39
1998	71.817	8.349	11,6	5169	37,3
1999	85.229	14.392	17,1	5512	38,3
2000	103.503	15.996	15,4	5886	36,8

Source: Ministère des finances (1992-2000). Direction du Budget.

Selon les données du tableau 1.6, les dépenses consenties par l'Etat en faveur de l'éducation nationale restent faibles au regard des objectifs ambitieux que le gouvernement s'est fixé. En outre, on observe une baisse constante du budget consacré au primaire, attitude qui est quelque peu en contradiction avec les objectifs de la scolarisation universelle. Non seulement le budget alloué au pari de l'enseignement de base reste très maigre, mais aussi, il reste mal réparti. Le gros des dépenses est consacré aux salaires des enseignants. A titre

d'exemple, au cours de l'année 2004, les salaires des enseignants s'élevaient à 97% du budget de fonctionnement alloué au ministère de l'éducation.

Parallèlement, les dépenses d'investissement sont réduites assez fortement (cf. tableau 1.7)

Tableau 1. 7. Évolution du budget d'investissement alloué au secteur de l'éducation au Burundi (En million de franc bu)

Année	Budget total	Budget éducation	Budget éducation (en %)
1990	6053	117	2,9
1991	6500	169	2,6
1992	6866	237	3,4
1993	7988	242	3,0
1994	6735	235	3,4
1995	5326	213	4,0
1996	4020	160	3,9
1997	3936	157	3,9
1998	5912	1027	17,4

Source: Ministère des Finances. Direction du budget.

Le budget d'investissement alloué à l'éducation reste trop faible. Très peu de projets sont réalisés. Le matériel didactique, en l'occurrence les manuels scolaires, est devenu rare. Même en période de stabilité politique, les faibles ressources nationales ainsi que les contributions des bénéficiaires ne pouvaient pas à elles seules permettre la réalisation des objectifs de l'EPT. Le Burundi a toujours compté sur des appuis extérieurs dans le cadre des coopérations bilatérale et multilatérale. Ces apports de financement qui s'étaient déjà avérés insuffisants avant la crise l'ont été encore davantage depuis la suspension de la coopération avec ce pays, suite aux problèmes politiques liés à la crise. Durant ces dernières années, les apports extérieurs sont allés décroissants et beaucoup de bailleurs se sont retirés depuis octobre 1993. Alors que le secteur de l'éducation bénéficiait en 1990 de 13,4% du poids des aides totales, cette part est retombée à seulement 1,2% en 1998 (PNUD, 2003). De cette part, 21,8% seulement finançait l'investissement.

Confronté à des limites financières, le gouvernement du Burundi devient moins regardant aux secteurs sociaux, en particulier le secteur de l'éducation, ce qui affecte négativement la qualité de l'éducation dispensée au sein des établissements scolaires.

Que pouvons nous retenir à la fin de cette section? L'enseignement primaire au Burundi reste caractérisé par un déséquilibre entre la demande éducative et l'offre éducative. Bien que beaucoup de paramètres puissent concourir à cette situation, le faible investissement de l'état dans le secteur de l'éducation constitue une des causes principales. En effet, la part du budget alloué à l'éducation, en particulier au secteur de l'enseignement primaire ne permet ni plus de construire de nouvelles infrastructures au rythme de l'accroissement de la population en âge scolaire, ni d'entretenir celles qui existent et surtout de s'approvisionner en équipements scolaires. Un manque criant de manuels scolaire s'observe, au moment où la carrière enseignante continue à être boudée suite aux conditions de travail assez dures et des rémunérations peu motivantes.

Toutes ces lacunes affectent la qualité de l'éducation. Evaluée à travers le rendement interne, la qualité de l'éducation au niveau de l'enseignement primaire reste médiocre. En effet, le taux de promotion ne cesse de diminuer, celui d'abandon ne parvient pas à se stabiliser à défaut de diminuer, tandis que le taux de redoublement connaît une montée inquiétante.

En définitive, le système éducative burundais reste caractérisé par des déperditions scolaires importantes, raison pour laquelle il faut s'intéresser davantage à ce phénomène qui entrave non seulement la scolarisation primaire universelle, mais surtout constitue un frein pour l'épanouissement individuel et partant, un obstacle pour le développement de la société toute entière.

Étudier le phénomène de déperdition scolaire nécessite d'abord de saisir le sens de ce concept. C'est l'objet du chapitre 2.

Chapitre II. FACETTES CONCEPTUELLES DE LA DÉPERDITION SCOLAIRE

L'objectif de ce chapitre est d'explicitier les concepts-clés de l'étude afin de nous faire comprendre par les lecteurs. Dans ce chapitre, nous essayons de clarifier le concept de la déperdition scolaire dans toutes ses dimensions. Un accent particulier est mis sur l'état de connaissances des recherches effectuées sur le phénomène du redoublement.

2.1. Déperdition scolaire

Le concept de déperdition scolaire est un phénomène qui suscite beaucoup de débats et sur lequel les chercheurs en sciences de l'éducation ne parviennent pas encore à trouver un compromis quant à sa définition. Selon Mohamed (2003), ce manque de compromis serait dû au fait que ce vocable est à la fois complexe, dynamique et surtout « nomade ». Cependant, beaucoup d'auteurs qui se sont intéressés à la question de la déperdition scolaire (Paul et Brimer, 1971 ; Lê Thanh Khoi, 1967 ; Legendre, 1993 ; UNESCO, 1998 ; Rwehera, 1999 ; Dièye, 2000 ; Mohamed, 2003, Kaboré, 2008 ; Kantabaze, 2006) sont unanimes sur le fait que l'abandon scolaire et le redoublement constituent les dimensions principales de la déperdition scolaire. Il n'en est pas ainsi pour Deblé (1980) et De Landsheere (1979). Ces derniers ne soulignent pas l'aspect du redoublement. La déperdition scolaire serait synonyme de diminution des effectifs scolaires au cours d'une année scolaire.

Les deux composantes principales de la déperdition scolaire (abandon et redoublement) ont comme corollaire le gaspillage de matériel et de temps pour les systèmes éducatifs et pour toute la société. Legendre (1993) utilise alors le terme de la "déperdition de l'éducation".

Aux deux composantes s'ajoutent d'autres critères qu'il faut prendre en compte lorsqu'on évoque le vocable de déperdition scolaire. Il s'agit de la non certification des compétences qui se manifeste par une insuffisance de connaissances et de compétences intellectuelles, sociales, culturelles et éthiques que les élèves sont censés maîtriser à la sortie d'un cycle de formation donné (UNESCO, 1998 ; Rwehera, 1999).

Kantabaze (2006) a fait la synthèse des différentes définitions et a proposé une définition qui prend en compte les critères des uns et des autres. Selon ce dernier, la déperdition scolaire désigne un phénomène caractérisé par un des critères suivants :

- la diminution des effectifs d'une cohorte d'élèves suite aux abandons scolaires volontaires ou forcés, aux redoublements, aux décès et au changement du domicile de l'élève au cours de l'année ;

- la non certification des compétences qui se manifeste par la non maîtrise des éléments du cursus scolaire;
- le gaspillage des ressources humaines et matérielles engagés dans la formation.

Les deux principales dimensions de la déperdition scolaire méritent d'être explicitées davantage.

2.2. Abandon scolaire (ou décrochage scolaire)

Pour MEQ (1991), est considéré comme décrocheur, tout jeune inscrit au niveau de l'enseignement secondaire alors qu'il ne l'est plus dans un établissement d'enseignement l'année suivante sans avoir obtenu son diplôme d'études secondaires, ni déménagé hors du Québec, ni mort.

La définition de Lê Thanh Khoi (1967), partagée avec Rwehera (1999), semble plus réaliste. Pour ces derniers, il y a abandon scolaire chaque fois que les élèves interrompent leurs études avant la fin d'un cycle scolaire dans lequel ils sont inscrits. Ainsi, les abandons scolaires peuvent être observés tant au niveau du primaire, du secondaire que du supérieur. C'est cet aspect que nous retenons pour la suite de cette étude.

Quant aux causes liées au phénomène de l'abandon scolaire, Deblé (1964) insiste sur les facteurs à la fois personnel de l'élève, de l'environnement culturel et économique des parents de l'élève et de l'environnement scolaire. Il n'en est pas ainsi pour McLuhan (1972) cité par Legendre (1993 : 2). Ce dernier évoque plutôt les raisons psychologiques liées, en particulier, à une (des) atteinte (s) pathologique (s). Il l'exprime ainsi:

«l'abandon scolaire n'est pas attribuable à une carence de talents ou de capacités. Il relève plutôt du phénomène d'aliénation : une personne éprouve la sensation de ne plus appartenir à un milieu, de ne plus s'identifier à ces gens et à ces occupations, elle quitte donc un milieu scolaire qui lui est devenu étranger et où elle se sent inconfortable».

La position de MEQ (1991) cité par Legendre (1993 : 2) semble plutôt conciliateur :

«les causes d'abandon sont multiples. Certaines sont inhérentes au système scolaire, comme la hausse des exigences scolaires, un encadrement insuffisant, l'ennui scolaire, une succession d'échecs. D'autres sont liées au milieu familial comme une situation familiale conflictuelle. Des facteurs personnels jouent également un grand rôle: la faible estime de soi, le désir de l'affranchissement, etc.».

Cette section nous aura amené à appréhender le phénomène de l'abandon scolaire, à travers sa définition et ses causes éventuelles. Ainsi, la définition de ce concept révèle le caractère

non universel. En outre, les mécanismes à la base de ce phénomène restent multiples : scolaire, socio-économique, psychologique.

L'abandon scolaire, un des aspects les plus remarquables de la déperdition scolaire, serait lié au redoublement, autre élément important qui caractérise aussi les déperditions scolaires.

2.3 Redoublement

Manifestement, la plupart des auteurs (Lê Thanh Khoi, 1967 ; 1971; Deblé, 1964; Cusso, 2003; Pauli et Brimer, 1971; Crahay, 1996; 1997; Paul, 1999; Eisemon, 1997; Unesco, 1998; Duru-Bellat, 2003; Meuret, 2003) sont unanimes sur la définition accordée au redoublement : élèves inscrits dans une classe donnée au cours d'une année scolaire donnée qui étudient dans la même classe au cours de l'année scolaire suivante alors que la perspective normale est soit la promotion, soit l'achèvement de la scolarité.

Si le concept de redoublement ne semble pas poser de problèmes au niveau de sa terminologie, sa légitimité semble plutôt diviser les chercheurs. Le redoublement est-il efficace et équitable, telle est la grande équation à résoudre.

Pédagogues, sociologues et économistes de l'éducation se penchent sur cette équation depuis plusieurs décennies (Bernard et al, 2005). Cependant, bien que les conclusions de leurs études convergent sur un bon nombre de points -inefficacité pédagogique, inéquité pédagogique, coût élevé, source de décrochage scolaire-, la question du redoublement continue à susciter beaucoup d'interrogations (Crahay, 1996; 1997; 2000; 2004; UNESCO, 1998, 2007; Banque Mondiale, 1988; ADEA, 2006; Jean-Paul, 1998; Troncin, 2005, CONFEMEN, 2004; Blondin et Monseur, 1998; Duru-Bellat, 2003; Grisay, 1982; OCDE, 2001; 2008; Gilling, 1998; Meuret, 2003; Perrenoud, 1993; Suchaut, 2007, 2008; ADEA, 2006, Piqué et Suchaut, 2002; Bernard et al., 2005).

Le débat en cours embrasse deux domaines qui, par ailleurs, restent difficilement dissociables, à savoir, efficacité et équité du redoublement.

2.3.1. Le redoublement est-il efficace?

D'une manière générale, l'efficacité est définie comme « *le degré de réalisation des objectifs d'un programme* » Legendre (1993 : 476). Qu'en est-il de l'efficacité du redoublement ?

L'efficacité du redoublement peut être définie comme la capacité de faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs caractéristiques lorsqu'ils entrent dans l'établissement (Meuret, 2000). Autrement dit, cela revient à s'interroger si les élèves en situation de redoublement parviennent à améliorer leurs performances scolaires.

Afin de réguler les difficultés éprouvées par les élèves à la fin de l'année scolaire, beaucoup d'écoles recourent au redoublement (Crahay, 1996; 2000). La question qui en découle et qui attire beaucoup l'attention de chercheurs en sciences de l'éducation est de savoir si le recours à cette pratique permet aux élèves bénéficiaires de combler par la suite leurs insuffisances d'acquis et de surmonter ainsi durablement leurs difficultés d'apprentissage (Caille, 2004, Paul, 1996 ; Meuret, 2003). La réponse à cette interrogation est loin de trouver une unanimité. Pour les uns - en grande partie les enseignants et parents d'élèves- le redoublement est perçu comme une chance offerte à l'élève en difficulté de repartir sur de nouvelles bases (Milner, 1984). Pour d'autres, le redoublement est vu comme une punition, voire une injustice (Crahay, 2004; Paul, 1998; ADEA, 2006; Troncin, 2005; Perrenoud, 1993; 1996; Suchaut, 2005). Le tableau 2.1 donne la synthèse des arguments avancés par les uns et les autres.

Tableau 2.1. Arguments pour ou contre le redoublement

Nature d'argument	Pour le redoublement	Contre le redoublement.
Nature des apprentissages.	Maîtriser les connaissances enseignées à l'étape N permet de progresser à l'étape N + 1.	Tous les apprenants ne sont pas dépendants. Certains apprentissages ne nécessitent pas de prérequis particuliers.
Les pratiques pédagogiques	L'élève redoublant a le même niveau que les nouveaux élèves. L'enseignant aura peu de problèmes pour gérer la classe.	Faire redoubler un enfant sans lui apporter une solution appropriée à ses problèmes une mesure sans effet. Une attention particulière doit être portée à l'endroit des enfants en difficulté.
La psychologie de l'élève.	Le redoublement éveille l'esprit de conscience de l'élève, qui finit par se démobiliser.	Le redoublement stigmatise et décourage l'élève.
L'approche économique.	Les études constituent un investissement pour les parents. La somme perdue à la suite du redoublement sera récupérée par les gains futurs de la scolarisation.	Le redoublement engendre des coûts supplémentaires suit à son coût élevé. Certains élèves finissent par abandonner les études.
La norme qualitative.	A la fin de l'année, il y a des normes que les élèves doivent satisfaire pour passer en classe supérieure.	Le redoublement est un outil de sélection, qui renvoie à une vision élitiste de l'éducation.
La qualité des décisions du redoublement.	Ce sont les élèves faibles qui reprennent l'année.	La décision du redoublement est entourée de beaucoup de subjectivités. Elle varie en outre d'un maître à l'autre.

Source : CONFEMEN (2004)

Même si la pratique du redoublement reste une mesure pratiquée dans plusieurs institutions, les conclusions issues des recherches aboutissent en grande partie sur son inefficacité pédagogique. Le redoublement ne semble pas être une solution aux problèmes que vivent les élèves. Plutôt, aux yeux des décideurs politiques, le redoublement est une mesure facile à appliquer, sans pourtant être salutaire aux bénéficiaires.

Bien que l'efficacité du redoublement soit mise en cause par la plupart des études, prouver son inefficacité avec des critères objectifs reste une question problématique.

Afin d'évaluer l'efficacité de la pratique du redoublement, nous allons nous référer dans la présente étude aux recherches analysant les performances des élèves aux évaluations à caractère international ou régional d'une part, et aux recherches dites quasi expérimentales, d'autre part.

2.3.1.1. Les résultats issus des évaluations internationales

A partir des évaluations à caractère international ou régional, à l'instar de PISA; PIRLS; SMAQ et PASEC, il est possible de comparer les résultats des pays ayant aboli le redoublement ou ceux qui accusent un taux de redoublement faible à ceux où cette pratique demeure ou privilégiée et tenter de tirer par la suite des conclusions sur l'efficacité de cette pratique.

a) Les résultats de PISA 2006

A travers le classement des pays ayant participé à PISA 2006, on découvre que le fait d'avoir un taux élevé de redoublement dans un pays ne garantit pas l'obtention de bons résultats. Ainsi, l'analyse des résultats obtenus en compréhension de la culture scientifique par des élèves de 15 ans dans un large échantillon de pays montre que les pays pratiquant la promotion automatique enregistrent en général de bonnes performances par rapport à ceux qui ont maintenu le redoublement. Le tableau 2.2 en donne une vision.

Tableau 2.2. Classement de quelques pays de l'OCDE ayant participé au PISA 2006

Pays à promotion automatique	Moyenne	Pays avec redoublement	Moyenne
Danemark	496	Allemagne	516
Finlande	563	Autriche	511
Irlande	508	Belgique	510
Islande	504	Espagne	488
Norvège	487	France	495
R - Uni	512	Italie	475
Suède	503	Grèce	473
Japon	531	Luxembourg	486
N Zélande	530	Portugal	474
		Suisse	512
		Etats-Unis	489
		Canada	534
		Coré	522
		Moyenne de l'OCDE	500

Source : OCDE, 2008.

La moyenne de l'OCDE se situe à 500. Les pays où le passage d'une classe à l'autre reste automatique se caractérisent par une moyenne générale égale ou supérieure à la moyenne de l'OCDE, exception faite à la Norvège et au Danemark. La Finlande qui vient en tête du classement devance la moyenne de l'OCDE de 63 points. Deux autres pays aussi, la Nouvelle Zélande et le Japon occupent des places privilégiées par rapport aux autres pays, en particulier les pays adeptes du redoublement. Leur moyenne dépasse celui de l'OCDE respectivement de 31 points et de 30 points.

Au sein des pays qui pratiquent le redoublement, la moyenne est souvent inférieure à celle de l'OCDE, fixée à 500, à part le Canada, la Corée et l'Allemagne dont leur moyenne dépasse respectivement celui de l'OCDE de 34 points, 22 points et 16 points.

Même si la situation ne transparaît pas de façon nette, ces résultats font penser que le redoublement n'améliore pas les performances chez les élèves en situation de redoublement. En effet, si la pratique du redoublement était efficace, les pays à promotion automatique occuperaient les dernières places, ce qui n'est pas le cas. En outre, les élèves de haut niveau se

localisent beaucoup plus dans les pays à promotion automatique. Le tableau 2.3 donne les détails.

Tableau 2.3. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétences de l'échelle PISA de la culture scientifique

Pays à promotion automatique						
Pays	Niveau 1 en %	Niveau 2 en %	Niveau 3 en %	Niveau 4 en %	Niveau 5 en %	Niveau 6 en %
Danemark	14,1	26	29,5	19,5	6,1	0,7
Finlande	3,6	13,6	29,1	32,2	17,1	3,5
Irlande	12	24	29,7	14,2	8,2	1,1
Islande	14 ,7	25,9	28,3	19	8,6	0,6
Japon	8,9	18,5	27,5	27	12,4	2,6
Norvège	15,2	27,3	28,5	17,1	5,5	0,6
Nouvelle Zélande	9,7	19,7	25,1	23,9	13,6	4
Royaume Uni	11,9	21,8	25,9	21,8	10,9	2,9
Suède	12,6	25,2	29,5	21,1	6,8	1,1
Pays pratiquant le redoublement						
Allemagne	11,3	21,4	27,9	23,6	10	1,8
Autriche	12	21,8	28,3	23,6	8,8	1,2
Belgique	12,2	20,8	27,6	24,5	9,1	1
Espagne	14,7	27,4	30,2	17,9	4,5	0,3
France	14,9	22,8	27,2	20,9	7,2	0,8
Italie	18	27,6	27,4	15,1	4,2	0,4
Grèce	16,9	28,9	29,4	14,2	3,2	0,2
Luxembourg	15,6	24,4	28,6	18,1	5,4	0,5
Portugal	18,7	28,8	28,8	14,7	3	0,1
Suisse	11,6	21,8	28,2	23,5	9,1	1,4
Etats-unis	16,8	24,2	24	18,3	7,5	1,5
Coré	8,7	21,2	31,8	25,5	9,2	1,1
Moyenne de l'OCDE						
Moyenne de l'OCDE	14,1	24	27,4	20,3	7,7	1,3

Source : OCDE, 2008.

A travers les données du tableau 2.4, il ressort que les pays à promotion automatique enregistrent de meilleurs résultats dans le domaine évalué. En effet, le pourcentage le plus

élevé des élèves ayant le niveau 6¹⁶, niveau le plus élevé de l'échelle PISA culture scientifique, se localise au groupe des pays qui ont renoncé au redoublement. Il s'agit de la Nouvelle Zélande (4%), de la Finlande (3,6%), du Royaume Uni (2,9%) et du Japon (2,6%). A l'inverse, les quatre dernières places reviennent aux pays qui recourent toujours au redoublement. Il s'agit du Portugal (0,1%), de la Grèce (0,2%), de l'Espagne (0,3%) et de l'Italie (0,4%). Cependant, des exceptions ne manquent pas dans l'un ou l'autre groupe. Ainsi, l'Irlande accuse un taux trop faible (0,2%) alors qu'il a aboli le redoublement. De même, l'Allemagne, un des pays organisateurs des filières d'enseignement dès le bas âge et qui, par ailleurs soutient le redoublement, accuse un pourcentage honorable des élèves de niveau 6 de l'échelle PISA 2006. La tendance observée au niveau 6 se dessine également au niveau 5.

Quant aux élèves du niveau 1, élèves aux connaissances limitées, ils sont beaucoup nombreux dans les pays adeptes du redoublement. Le Portugal vient en tête avec un pourcentage de 18,7, suivi de l'Italie (18%), de la Grèce (16,9%) et des États-Unis (16,8%). Dans les pays à promotions automatiques, ces pourcentages deviennent beaucoup réduits. Ainsi par exemple, le pourcentage des élèves du niveau 1 se situe respectivement à 3,6% et 9,7% pour la Finlande et la Nouvelle Zélande.

En se basant sur le critère, niveau de compétences acquises dans le domaine évalué, il y a lieu de conclure que les pays pratiquant la promotion automatique au sein de l'OCDE présentent de meilleurs résultats que les pays où cette pratique est toujours en vigueur et partant que le redoublement est inefficace au point de vue pédagogique.

¹⁶Voici les caractéristiques des élèves du niveau 6 selon (OCDE, 2008:113) :

« les élèves situés au niveau 6 sont capables d'identifier, d'expliquer et d'appliquer les connaissances à propos des sciences dans un éventail de situations complexes qui s'inspirent de la vie réelle. Ils sont en mesure d'établir des liens entre les différentes sources d'information et explications et d'y puiser des éléments pertinents pour justifier des décisions. Ils sont systématiquement capables de s'élever à des réflexions et à des raisonnements scientifiques approfondis et d'utiliser leur compréhension scientifique pour étayer des solutions dans des situations scientifiques et technologiques qui ne leur sont pas familières. Ils parviennent à exploiter leurs connaissances scientifiques pour développer des arguments en faveur de conseils ou de décision dans des situations personnelles, sociales et mondiales».

Quant aux élèves du niveau 1, (OCDE, 2008 : 113) les décrivent de la manière suivante :

«les élèves situés au niveau 1 ont des connaissances scientifiques tellement limitées qu'ils ne peuvent uniquement les appliquer dans un petit nombre de situations familières. Ils ne peuvent fournir les explications scientifiques qui vont de soi et découlent explicitement des données».

b). Les résultats issus de PIRLS

Le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS) est un projet de l'Association International pour l'Évolution de Progrès en Lecture. Son objectif est de mesurer d'abord les compétences en lecture des élèves et comparer ensuite les pays suivant les compétences maîtrisées par les élèves. Actuellement, trente cinq pays, y compris les pays africains, sont membres de ce programme (Gonzalez et Kennedy, 2001).

Une évaluation opérée en 2001 a ciblé les enfants âgés de neuf à dix ans. Le tableau 2.4 donne les résultats opposant les pays ayant aboli le redoublement à ceux qui le maintiennent.

Tableau 2.4. Comparaison des résultats des enfants de dix ans de quelques pays ayant participé à l'évaluation PIRLS, 2001

Pays	Moyenne
Pays avec redoublement	
Allemagne	539
France	525
Italie	541
Grèce	524
Canada	544
Etats-Unis	542
Hongrie	543
Pays-Bas	554
Angleterre	553
Pays à promotion automatique	
Norvège	499
Suède	561
Nouvelle Zélande	529

Source : Gonzalez et Kennedy, 2001.

La Suède se distingue des autres pays avec une moyenne de 561. Elle occupe la première place, alors que la Norvège, pays à promotion automatique, occupe la dernière place. Contrairement à ce qui est observé au niveau du PISA 2006, les pays dont les données sont disponibles, à l'exception de la Norvège qui a une moyenne légèrement inférieure à la moyenne (499), ont une moyenne supérieure à celle de l'OCDE (500).

Dans le cas présent, la situation n'est pas aussi claire que dans le cas précédent. Les résultats issus de cette évaluation ne permettent pas de se prononcer de façon nette, à l'instar de ceux du PISA 2006 sur le camp (pays ayant aboli ou non le redoublement) qui affiche de bonnes performances. Cependant, même si la situation n'est pas clairement tranchée, il y a lieu de se demander pourquoi les pays qui pratiquent le redoublement n'accusent pas de bonnes performances par rapport à ceux qui recourent à la promotion automatique. Un regard sur les données relatives aux variations des résultats des élèves au sein des différents pays semble plutôt lever les équivoques.

Tableau 2.5. Valeurs de corrélation intra-classes : études PIRLS, 2001

Pays	Rhò
Allemagne	0,141
Canada	0,174
Etats-Unis	0,271
France	0,161
Grèce	0,221
Islande	0,084
Italie	0,196-8
Norvège	0,096
Suède	0,132

Source : Postlethwaite (2005 : 92).

D'après les données du tableau 2.5, les pays où la valeur de ρ est plus élevée restent ceux qui pratiquent toujours le redoublement. Les Etats-Unis arrivent en tête avec 27,1% de variation, suivis de la Grèce et de l'Italie avec des variations respectives de 22,1% et 19,6%. A l'inverse, les variations intra-classes semblent minimales dans les pays à promotion automatique. L'Islande accuse une variation de 8,4%, contre 9,6% et 13,2% pour la Norvège et la Suède.

Partant du principe que la faible variation des résultats au sein des écoles traduit un système éducatif égalitaire, où les objectifs visés sont presque atteints dans les mêmes proportions sur tout le territoire national, il y a lieu de conclure que les résultats de cette étude corroborent ceux du PISA 2006: le redoublement est inefficace du point de vue pédagogique.

A côté des évaluations menées au Nord, des évaluations à caractère régional commencent à voir le jour au niveau du continent africain. C'est le cas du SACMEQ et du PASEC.

c) Les résultats du SACMEQ

Le SACMEQ a été créé pour développer un programme de renforcement dans le domaine des techniques d'évaluation. Les recherches ainsi conduites ont porté sur l'évolution des acquis scolaires ainsi que l'identification des points faibles des systèmes d'enseignement en termes d'intrants ou de processus éducatifs.

Le principal axe de recherche concerne les acquis fonctionnels en lecture et en mathématiques.

Quatorze pays africains adhèrent au SACMEQ, mais treize¹⁷ seulement ont déjà participé aux évaluations. La population cible est constituée par les élèves de la sixième de la scolarité. Le choix de cette population a été motivé par le fait qu'il s'agit de la dernière année d'enseignement primaire dans plusieurs pays ou de l'avant dernière année.

Deux épreuves ont été administrées jusqu'à présent. L'étude SACMEC I s'est déroulée en 1995/1996, mais au Kenya et au Malawi, les tests n'ont eu lieu qu'en 1998. Étaient visées par cette première évaluation les compétences en lecture et écriture. La seconde qui a regroupé quatorze pays¹⁸ remonte en 2000 à l'exception de Maurice et du Malawi, où les tests ont été réalisés respectivement en 2001 et 2002. Cette seconde étude a intégré en plus des compétences en lecture et écriture, les compétences en mathématiques. De cette dernière évaluation, les performances obtenues en lecture placent les pays ayant un faible taux de redoublement en avance sur les pays ayant un taux de redoublement élevé. Ainsi, les Seychelles viennent en tête, suivies du Kenya et de la Tanzanie. Le taux de redoublement de ces pays s'élève respectivement à 0% ; 6% et 4%. Les pays comme la Lesotho, la Namibie et l'Ouganda occupent les dernières places, avec des taux de redoublement qui s'élèvent respectivement à 18% ; 13% et 14%. .

Le SAQMEQ II s'est aussi penché sur les disparités de performances entre les écoles au sein d'un même pays. La valeur de corrélation intra-classes est exprimée par le coefficient ρ . Les données du tableau 2.6 donne la valeur de ρ pour chaque pays.

¹⁷ Le Zimbabwe, dernier pays à adhérer, n'a pas encore participé à aucune étude.

¹⁸ Ces pays sont : Mozambique, Afrique du Sud, Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Ouganda, Seychelles, Swaziland, Namibie, République-Unie de Tanzanie (partie continentale et Zanzibar) et Zambie.

Tableau 2.6. Disparités de performances d'une école à l'autre selon les pays

Pays	Lecture	Maths
Afrique du Sud	0,70	0,64
Botswana	0,26	0,22
Kenya	0,45	0,38
Lesotho	0,39	0,30
Malawi	0,29	0,15
Maurice	0, 26	0,25
Mozambique	0,30	0,21
Namibie	0,60	0,53
Ouganda	0,57	0,65
Seychelles	0,08	0,08
Swaziland	0,37	0,26
Rép-Unie deTanzanie	0,34	0,26
Zambie	0,32	0,22
Zanzibar	0,25	0,33
SACMEQ	0,37	0,32

Source : Postlethwaite (2005 :92).

Les données du tableau 2.6 affichent de grands écarts entre les pays accusant un taux de redoublement élevé¹⁹, en l'occurrence, l'Ouganda et la Namibie. L'écart très marqué observé au sein des pays est signe de grandes inégalités entre les écoles, ce qui traduit un système éducatif inefficace.

A l'instar des conclusions tirées à la suite des évaluations internationales menées au Nord (PISA, PIRLS), il y a lieu de remettre en cause l'efficacité pédagogique du redoublement.

Qu'en est-il des résultats du PASEC?

d). *Les résultats du PASEC*

Depuis un certain temps, le PASEC procède à des évaluations «standardisées» en vue de comparer l'efficacité des systèmes éducatifs africains, en particulier les systèmes des pays

¹⁹ Les variations des performances sont aussi immenses en Afrique du Sud. A notre avis, Cela pourrait s'expliquer en grande partie par les séquelles de la politique de l'apartheid des années passées. L'existence des écoles du genre «ghettos» réservées aux enfants de la masse populaire, à majorité noire, et des écoles du genre «sanctuaires» appartenant à la minorité (Blancs et élites noires) n'est pas à exclure.

francophones. Grâce aux outils statistiques, le PASEC parvient à identifier les facteurs qui influencent les acquisitions des élèves.

Les tests du PASEC, centrés sur les compétences de base (lire, écrire et compter), sont administrés aux élèves de 2^{ème} et 5^{ème} années de l'enseignement primaire, indépendamment de leur âge.

A travers les résultats obtenus à ces tests, nous essayons de déceler une corrélation entre le taux de redoublement et les performances scolaires.

Tableau 2.7. Comparaison des scores des élèves aux épreuves du PASEC avec le taux de redoublement de 5 pays de l'Afrique francophone

Pays	Taux de redoublement	Résultats de 2 ^{ème} année		Résultats de 5 ^{ème} année.	
		Moyenne en Français	Moyenne en calcul	Moyenne en Français	Moyenne en calcul
Burkina FaSo	13	55,7	52,6	44,0	46,1
Cameroun	22	65,1	59,5	55,1	50
Côte d'Ivoire	10	57,8	44,4	50	40,5
Madagascar	30	57,8	66,2	42,3	58,5
Sénégal	12	43,5	45,4	39,9	37,6

Source : Bernard (2003).

L'hypothèse stipulant que le redoublement affecte négativement les performances des élèves semble réfutée. En effet, au regard de leur taux de redoublement, les pays comme le Madagascar (30%), le Cameroun (22%) devraient occuper les derniers rangs. Or, les données du tableau 2.8 montrent que le Madagascar²⁰ et le Cameroun occupent les premières places dans les deux branches au niveau du CEP. La même tendance se dessine en 5^{ème} année pour le Cameroun et seulement en calcul pour le Madagascar. Selon toujours le même raisonnement, le Sénégal avec un taux de redoublement de 12%, devrait aussi enregistrer de meilleures performances. Or, force est de constater qu'il occupe la dernière place.

En définitive, au regard de ce qui vient d'être noté, le redoublement constituerait un atout important pour les apprentissages, contrairement aux observations issues des études antérieures.

²⁰ Le Madagascar parvient à avoir un bon classement alors que son cycle primaire ne dure que cinq années contre six pour les autres pays.

Que pouvons-nous conclure des résultats issus des évaluations internationales ou régionales? D'après les résultats issus de PISA, PIRLS et SAQMEC, les pays à promotion automatique ou à faible taux de redoublement accusent de bonnes performances aux évaluations externes par rapport à ceux qui en font toujours usage ou accusant un taux élevé de redoublement. A l'inverse, les résultats du PASEC ne semblent pas corroborer cette thèse. Cependant, cette manière d'analyser les faits reste un peu simplifiée. En effet, la question qui reste ambiguë est de savoir si les bonnes performances observées dans les pays ayant aboli le redoublement (ou pays à faible taux de redoublement) relèvent du seul fait d'abolition ou des mesures d'accompagnement prises à la suite de la suppression du redoublement. A ce sujet, Paul et Troncin (2004) rappellent que les élèves des pays scandinaves, pays à promotion automatique, qui rencontrent des difficultés d'apprentissage continuent plutôt d'avancer de classe avec leurs camarades, tout en bénéficiant d'un suivi spécifique. Certains de ces élèves bénéficient en outre d'un soutien et d'un personnel spécialisés, tel qu'un psychologue ou un orthophoniste. Les écrits de l'UNESCO (2007:154) confortent semblable position :

« certains pays appliquent officiellement une politique de passage automatique dans la classe supérieure qui n'est pas non plus la panacée si elle ne s'accompagne pas de mesures énergiques de soutien aux élèves en difficulté ». Supprimer le redoublement sans prendre des mesures d'accompagnement est un combat perdu sans bataille. Une étude menée dans quelques pays de l'Afrique francophone pour identifier les adultes capables de lire aisément après six ans de scolarité obligatoire montre que le Niger, pays à faible taux de redoublement (5%), a obtenu des résultats très modestes, voire inquiétants. A peine, la moitié des personnes âgées entre 22 et 44 ans qui ont suivi une scolarité primaire complète savent lire aisément (Bernard, 2003). Or, selon toujours le même auteur, quand 20 et 30% des adultes ayant un niveau d'études primaires ne savent pas lire aisément, c'est que la qualité de l'enseignement est médiocre. Le cas du Niger nous amène à penser que le faible taux de redoublement enregistré dans certains pays africains n'est pas toujours synonyme d'un système scolaire performant. A l'opposé, certains pays qui ont aboli le redoublement ont pris des mesures d'accompagnement pour contrecarrer les difficultés inhérentes à une telle mesure. Le cas de la Finlande, pays classé le premier aux évaluations à caractère international, constitue un exemple. La structuration de son système éducatif mérite d'être mentionnée pour montrer que la place qu'elle occupe n'est pas le fruit du hasard.

Les bonnes performances obtenues par les élèves finlandais lors des évaluations à caractère international s'expliquent par des mécanismes mis en place par son système éducatif.

Le système éducatif finlandais place d'abord l'élève au centre d'intérêt. Selon ledit système, un savoir suffisant ne peut s'acquérir que lorsque l'élève est heureux, épanoui et libre de se développer à son rythme. Un environnement chaleureux et accueillant est un préalable dans toutes les écoles de la Finlande. L'élève doit se sentir dès le Jardin d'enfants, qui commence par ailleurs à l'âge d'une année, comme chez lui. Les relations entre les enseignants et les élèves sont d'une grande familiarité, sans pour autant compromettre le respect mutuel. L'effectif réduit des établissements permet en outre au principal comme au proviseur de connaître tous les élèves.

Du jardin d'enfants au collège, les enseignants sont accessibles, disponibles, attentifs et prêts à aider les élèves à apprendre.

Le rythme d'apprentissage est adapté aux enfants. A l'exception des enfants particuliers, à qui on accorde une dérogation spéciale de commencer soit précocement l'école (à l'âge de six ans) soit tardivement (à l'âge de huit ans), les autres, presque la majorité, commencent la lecture à l'âge de sept ans. De cette manière, les activités pédagogiques se déroulent sans crainte et avec une facilité de stimulation chez les apprenants comme chez les enseignants.

Le redoublement qui est officiellement aboli n'intervient qu'en cas exceptionnel et ceci en connivence avec les parents et de l'élève lui-même. L'école s'engage à son tour à mettre en place un mécanisme de soutien pour les enfants en difficultés scolaires.

Les activités scolaires tiennent aussi en compte des rythmes biologiques de l'enfant, en évitant au maximum la fatigue de l'élève.

Le système éducatif finlandais est en outre caractérisé par une détection précoce des handicaps et des troubles d'apprentissage. Dès le jardin d'enfants (de 1 à 6 ans), les enfants sont soumis à des séries de tests. A l'arrivée à l'école fondamentale (de 7 ans à 13ans), les élèves éprouvant un handicap profond sont placés dans des écoles spécialisées, à raison de cinq élèves par classe, où ils jouissent d'un encadrement approprié, assuré par des professeurs spécialisés. Ces institutions à besoins spéciaux sont implantées dans des écoles classiques, ce qui favorise l'intégration des élèves à problèmes dans les classes à cours normaux, du moins si cela se révèle possible. Lorsque les troubles sont moins profonds, l'intégration totale est privilégiée, moyennant bien sûr des moyens techniques suffisants et adéquats.

Un taux d'encadrement élevé caractérise en outre le système éducatif finlandais. A l'école primaire comme au collège, les effectifs ne dépassent pas 25 élèves par classe. Des assistants d'éducation épaulent les enseignants, en prenant en charge des groupes restreints d'élèves nécessitant d'un appui particulier.

Quant aux activités quotidiennes des élèves, le système éducatif finlandais met en avant le travail de l'élève, qu'il soit accompli de façon individuelle ou en groupe. L'enseignant n'intervient comme une personne ressource, qui organise et aide les élèves à apprendre. Pour que ce principe puisse aboutir, des dispositions sont prises : toutes les salles de cours sont dotées du matériel didactique adéquat (livres pour chaque discipline, rétroprojecteur, ordinateur, vidéo projecteurs, télévision, etc.). Cet esprit de construire le savoir de manière collective est en outre accompagné par une grande liberté de choix accordée aux élèves. Ainsi, dès l'âge de 13 ans, les élèves ont le droit d'opérer à leur guise deux cours à option.

A ces stratégies s'ajoute une évaluation motivante. Jusqu'à neuf ans, les élèves ne sont pas notés. C'est à partir de cet âge que les apprenants sont évalués pour la première fois, sans toutefois annoter les copies des élèves. Le système reste en vigueur jusqu'à l'âge de 3 ans. Selon les explications données, les copies non annotées favorisent un travail sans stress et écartent la stigmatisation des élèves les plus faibles. Cependant, ce système n'exclut pas que les parents d'élèves soient informés périodiquement du travail accompli par leurs enfants. C'est vers l'âge de 13 ans, quand l'élève fréquente généralement la classe de 6^{ème}, que les notes chiffrées apparaissent, avec une échelle de cotation allant de 4 à 10 ; où celui qui a eu la note de 4 se voit contraint de recommencer le travail non réussi.

Les bons résultats obtenus par les élèves finlandais aux évaluations à caractère international se justifient également par les caractéristiques du corps enseignant et d'encadrement. Indépendamment de leur salaire, qui reste par ailleurs dans la moyenne des pays de l'OCDE, les enseignants finlandais restent socialement valorisés. En effet, considérés par la société comme des experts dans le domaine de l'éducation, ils ont fini par s'attacher profondément à leur carrière, en adoptant un comportement compréhensif des enfants sous leur responsabilité. Le perfectionnement du système éducatif finlandais se justifie également par un recrutement exigeant, et à la fois par une formation initiale et continue solide. Pour être recruté comme enseignant de l'école primaire comme celui du collège, des compétences tant disciplinaires que théoriques sont exigées. A ces compétences, s'ajoutent les représentations de la carrière enseignante et surtout les connaissances sur l'enfant. La formation initiale se renforce par la formation continue. Durant leur carrière, les enseignants participent régulièrement à des actions de formation continue. En outre, après leur formation académique et pédagogique, les enseignants restent attachés à leur école de formation, où ils sont consultés sur le contenu du programme qu'ils ont à exécuter, en vue d'opérer les changements au cas où cela s'avère indispensable.

Quant au recrutement, en plus du niveau d'études exigé, les enseignants du primaire doivent avoir une expérience d'encadrement auprès des enfants, en jouant le rôle d'assistant dans une école primaire ou au collège. Les enseignants du collège quant à eux doivent avoir le diplôme de Master dans leur discipline et avoir subi une formation pédagogique pendant un ou deux ans à la faculté de l'éducation. De surcroît, dans leur formation, les futurs enseignants doivent s'exercer en classe pendant une longue durée, allant de deux à six semaines pour chaque année. Ainsi, du jardin d'enfants au collège, les enseignants sont qualifiés. Enfin, une fois recrutés, les enseignants jouissent d'une grande liberté pédagogique et d'une énorme autonomie d'initiative. En retour, les directions développent un sentiment de confiance ; ce qui favorise un climat détendu de travail.

Cette description du système éducatif finlandais nous amène à dire que les bons résultats des élèves finlandais ne sont pas imputables au fait seulement d'abolir le redoublement. C'est surtout le système d'enseignement dans son ensemble et en particulier les mécanismes de remédiation adoptés, qui seraient à la base des bonnes performances des élèves.

Dans d'autres pays, les choses ne se passent pas ainsi. Dans les pays en développement en particulier, le choix des politiques éducatives reste largement influencés par les bailleurs de fonds, en particulier la Banque mondiale et le Fonds Monétaire International (Altinok, 2004; 2005). A titre d'exemple, la Banque mondiale évalue la qualité de l'éducation à l'aune du taux de scolarisation et du taux d'achèvement. Selon ces critères, l'Ouganda qui a un TBS de 102% et un TAP de 82% est perçu comme un «bon élève». A l'inverse, le système éducatif tchadien est jugé moins performant, car ce pays possède un TBS moyen (71%) et un TAP très faible (19%). Face à ces critères, certains pays en développement sont obligés de revoir à la baisse le taux de redoublement afin de donner l'apparence qu'ils remplissent les conditions exigées par les bailleurs (Altinok, 2005; Crahay, 1997). L'essentiel étant d'être crédible aux yeux des bailleurs de fonds. C'est peut être dans cette optique que certains pays en développement commencent à adopter des politiques de passage semi – automatique, sans pour autant prendre des mesures d'accompagnement. L'Ethiopie est parvenu à ramener son taux de redoublement à 7% en 2005 contre 11,4% en 1999. Les progrès enregistrés par le Madagascar et le Mozambique sont également impressionnants. Les taux de redoublement de ces deux pays sont passés respectivement de 18% et 10% en 2005, alors qu'ils étaient de 28% et 24% en 1999 (UNESCO, 2007).

Les critères utilisés par Banque mondiale pour apprécier la qualité des systèmes éducatifs restent incomplets et trop subjectifs. En effet, la Banque mondiale privilégie la quantité au détriment de la qualité. Par ailleurs, la façon dont cette institution procède, contredit l'article

2 du Forum Mondial sur l'Éducation tenu à Dakar en 2000, qui en plus de l'achèvement du cycle complet du primaire, recommande une maîtrise parfaite des compétences de base (UNESCO, 2000).

Enfin, la mise en doute des recherches établissant l'abolition du redoublement et les performances scolaires sur base des évaluations à caractère international repose sur la manière dont ces évaluations sont organisées. A titre d'exemple, au niveau du PISA, le fait de prendre comme échantillon les élèves de quinze ans indépendamment de la classe fréquentée risque de biaiser une bonne comparaison. Certains sont à cet âge en classe de troisième et les autres en seconde. De même, le SACMEQ fait participer des élèves fréquentant la dernière année de l'école primaire pour certains pays, alors que dans d'autres, les élèves évalués sont inscrits dans l'avant-dernière année (Postlethwaite, 2005). Or, il est admis qu'en temps normal, la fréquentation d'une classe supérieure apporte une valeur ajoutée, minime soit-elle. C'est peut être dans cette logique que Forestier (2004) souligne que les élèves français à l'heure à la fin de leur scolarité obligatoire étaient parmi les meilleurs aux évaluations internationales, contrairement aux élèves qui avaient subi un (plusieurs) redoublement (s). Le fait que les élèves à l'heure soient interrogés sur la même matière que ceux qui ont subi un ou plusieurs redoublements du simple fait d'avoir quinze ans, laisse croire que ces derniers sont évalués sur certaines compétences qu'ils n'ont pas encore consolidées au même titre que les premiers (élèves à l'heure). Par ailleurs, les performances observées à la suite de ces formes d'évaluation seraient influencées par plusieurs facteurs, dont les acquis antérieurs des élèves, leurs habilités, la qualité de l'enseignement reçu antérieurement, leur niveau socio-économique, etc. (Bissonnette; Richard et Gauthier, 2005).

Au niveau du SACMEQ, la question de la standardisation des conditions de passation des tests met en cause le classement des pays participants. Alors que la première étude date de 1996 pour la plupart des pays participants, elle n'a été appliquée qu'en 1998 pour le Kenya et le Malawi. De même, la SACMEQ II a été réalisée en 2002 pour le Malawi et le Maurice, alors qu'ailleurs, elle date de 2001 (Postlethwaite, 2005). Cette façon de faire semble bénéfique pour les passages ultérieurs étant donné que les participants peuvent être au courant du contenu et du déroulement des épreuves et s'y préparer en conséquence. Cela semble plus authentique que les questions posées contiennent beaucoup d'ancrages et que les pays ayant subi l'évaluation ultérieurement se classent parmi les premiers.

En définitive, bien que les conclusions issues de la comparaison du taux de redoublement et des performances scolaires des élèves lors des évaluations à caractère international et régional semblent parfois séduisantes, leur fiabilité est parfois mise en cause. En effet, démontrer

l'efficacité du redoublement à travers pareille comparaison ne peut être conçu qu'après avoir élaboré des dispositifs de recherche capables de neutraliser d'autres paramètres qui risquent d'influer sur les résultats scolaires des élèves. Les recherches quasi expérimentales s'inscrivent dans cette logique.

2.2.1.2. Les recherches quasi expérimentales

Dans ce type de recherche, on compare la progression de deux groupes d'élèves ayant au départ le même niveau et tous en difficultés scolaires. Le premier groupe est constitué d'élèves redoublants et le second est composé d'élèves promus à la classe supérieure. Ce type de recherche a été beaucoup privilégié dans les pays anglo-saxons où on dénombre plus de deux cents recherches afin de voir dans quelle mesure le redoublement d'une année scolaire affecte les niveaux des apprentissages scolaires des élèves en difficulté (Crahay, 2000).

Les deux groupes sont soumis aux mêmes épreuves d'évaluation à différentes reprises: d'abord au terme de la première année de la recherche, c'est-à-dire l'année durant laquelle on a repéré les deux groupes d'élèves, ensuite l'année après, et dans certaines recherches pendant plusieurs années successives. Le schéma 1.2 donne la façon dont s'opère ce type de recherche.

Schéma 1.2. Modèle de la recherche quasi expérimentale

Groupes d'élèves (en difficultés) redoublants. (Groupe expérimental)	Année N	Test1	Année N	Test2
Groupes d'élèves (en Difficultés) Promus. (Groupe témoin)	Année N	Test1	Année N+1	Test2

Source : Crahay, 1997 : 52

Selon les résultats des recherches qui ont emprunté ce schémas, y compris ceux du PASEC (1999), la comparaison des résultats au test 1 des deux groupes ne signale aucune différence significative, ce qui prouve que les deux groupes étaient équivalents du point de vue des compétences mesurées par le test.

Au test 2, la comparaison des deux groupes révèle une différence significative en faveur des élèves promus, bien qu'ils soient confrontés à quelques difficultés d'apprentissage. On a constaté également que le redoublement permet à l'élève faible d'améliorer sa position relative lors de son redoublement, puisqu'il passe des plus faibles de la classe pour se

retrouver parmi les élèves moyens. Cependant, les observations faites par la suite montrent que les bons scores enregistrés chez les redoublants ne perdurent pas longtemps. En montant de classe, la majorité des élèves ne garde pas leur classement. Ils se voient dépassés par leurs pairs qui n'ont jamais connu le redoublement. Ainsi de conclure avec Grisay (1982: 27-28) :

«le rendement scolaire des anciens redoublants continue donc d'être significativement inférieur à celui de leurs camarades ayant connu une scolarité sans heurts, malgré l'«occasion» ou les «occasions» qui leur a (ont) été donnée (s) de se «remettre à flot». Le redoublement s'avère ainsi, non seulement peu valide, mais aussi peu efficace et même parfois nuisible par les séquelles qu'il entraîne».

Comparer les élèves fréquentant les classes de niveau d'études différentes reste un des inconvénients majeurs de ce type de recherche. Les recherches basées sur la méta -analyse permettent de corriger ces lacunes.

2.2.1.3. La méta-analyse

La méta-analyse est une technique qui permet de combiner les résultats de différentes recherches et partant leur confère une validité plus grande (Legendre, 1993).

Les études les plus célèbres sont les travaux de Holmes et Matthews (1984). Pour mettre en évidence les effets du redoublement, ces deux chercheurs ont rassemblé huit cent cinquante recherches internationales. De celles-ci, seules quarante recherches ont été retenues à cause de leur garantie scientifique. Parmi les quatorze critères qui constituaient les référents à leur analyse, un seul, l'image de soi, avait un effet positif.

En 1990, Holmes a encore repris la recherche avec soixante recherches dont quarante quatre faisaient déjà partie de la précédente méta-analyse. Il a abouti aux mêmes résultats que ceux issus de la première méta-analyse, avec la seule différence que la recherche de 1990 précise que les effets les plus négatifs concernent les résultats obtenus dans les épreuves conçus par les enseignants.

De ce qui précède, il ressort que l'efficacité pédagogique prônée par le redoublement reste très hypothétique. Toutes choses étant égales par ailleurs, le redoublement devrait permettre à la fois, l'amélioration des résultats de l'élève frappé par cette mesure ainsi que la réussite future.

Bien que certains élèves parviennent à tirer profit du redoublement, beaucoup sont ceux qui ne parviennent pas à combler leur retard. Ainsi, le redoublement constitue une mesure pédagogique non appropriée aux problèmes des apprenants et à laquelle, il convient de

s'attaquer à ses racines en vue de l'atténuer. En outre, il occasionne des dépenses supplémentaires auprès des ménages et des États.

2.2. 2. L'efficience du redoublement

L'efficience²¹ du redoublement se mesure ici à travers le coût élevé du redoublement ainsi que les rapports que cette pratique entretient avec les abandons scolaires.

2.2.2.1. Le coût élevé du redoublement

Maintenir une politique conduisant au redoublement d'un grand nombre d'élèves est une pratique coûteuse. « *S'il n'y avait de redoublements, le nombre d'enfants d'âge scolaire inscrits à l'école aurait pu être augmenté de 15 à 20% sans moindre dépense additionnelle* » (Psycharopoulos et Woodhall, 1998 :222). De surcroît, le coût d'une scolarité complète dans les pays d'Afrique est 50% plus élevé que s'il n'y avait pas de redoublement, ni d'abandons et encore plus, en général, lorsqu'il s'agit d'un pays pauvre (Banque Mondiale, 1988). La pratique du redoublement allonge la durée des études, avec comme conséquence immédiate l'accroissement du coût par année de scolarité (Banque Mondiale, 1988). En outre, les ressources gaspillées suite au redoublement auraient pu permettre à scolariser d'autres enfants²² (Pauli et Brimer, 1971; Jarousse et Mingat, 1993). Le tableau 2.8 permet de se faire une idée de l'ampleur de la question.

²¹ En matière éducative, l'efficience est mesurée par le rapport entre le sortie du système et les ressources financières, matérielles et humaines engagées (Sall et De Ketele, 1997).

²² A ce propos, le cas du Niger est très parlant. En 2003, sur les 857.592 enfants inscrits à l'école primaire, le gain de la scolarisation imputable à la diminution du redoublement (de 17% à 5%) est de 257.278 élèves, soit 43% (Bernard et al, 2005).

Tableau 2.8. Estimation du coût public du redoublement par région autour de 1995

Régions	Estimation du coût du redoublement			Dépenses publiques ordinaires d'éducation.		
	Nombre de redoublants (en millier)	Coût par élève (en dollar, EU)	Coût Total (en Dollar EU)	Total (en millions de dollar EU)	Dépenses gaspillées suite au redoublement avant la 5 ^{ème} primaire (en millions de dollars EU).	% du total
Afrique subsaharienne	11640	49	570	18800	6167	32,8
Etats arabes	2814	-	-	27500	3460	12,6
Amérique latine/Caraïbes	10221	312	3189	72800	19393	26,6
Asie de l'Est/Océanie	6936	89	617	59900	6139	10,2
Asie du Sud	11291	121	1366	18800	-	-
Pays les moins avancés.	11220	19	213	5300	2005	37,8

Source: Unesco, 1998:25.

A lui seul, le coût du redoublement était évalué autour de l'année 1995 à au moins six milliards de dollars des Etats-Unis pour l'ensemble des régions, près de la moitié étant dépensée par l'Amérique latine et les Caraïbes. Le coût du redoublement dans les quatre premières années d'enseignement absorbe près de 37,8 % des dépenses ordinaires dans les pays les moins avancés (UNESCO, 1998). A titre d'exemple, on a estimé que les dépenses totales consacrées aux redoublements des 1^{ères} années du primaire en Amérique latine s'élevaient chaque année à plus de 300 millions de dollar américain (Schiefelbein, 1975 cité par Psycharopoulos et Woodhall, 1998). Au Québec, le coût du redoublement pour l'année 1989-1990 était évalué à environ 505 millions de dollars, soit 9,9% des dépenses des commissions scolaires (MEQ, 1996). En France, ce coût revient à 2,3 milliards d'euros par an, et uniquement pour l'élémentaire et le collège.

Le coût élevé du redoublement s'observe également en Mauritanie où l'ampleur des gaspillages de ressources publiques dus aux redoublements de classe et aux abandons des études en cours de cycle est évalué à 38% du budget alloué au fondamental et à 28% de celui du secondaire (Salem, 2003).

Au Cambodge, où quatre élèves sur dix sont des redoublants, la Banque Asiatique de Développement a estimé que les services qui leur sont dispensés nécessitent 10.000

enseignants supplémentaires et 5000 classes de plus, soit 20% du stock existant (UNESCO, 1998).

Au Sénégal, on estime que dans l'enseignement primaire, cinq à six milliards de francs CFA sont dépensés chaque année suite à la pratique du redoublement. Un élève redoublant coûterait à l'État entre 37.500 et 42.500 CFA (CONFEMEN, 2004).

Le redoublement allongerait la durée du cursus normale et augmente en conséquence le coût de la scolarité (UNESCO, 1998; 2004; Solaux, 2004; ADEA, 2006, CONFEMEN, 2004, Bernard et al., 2005). En terme plus technique, on dira que le redoublement est inefficace. Identifier les causes qui seraient à la base des déperditions scolaires traduites en redoublement constituerait aussi une des solutions les plus efficaces pour réduire les dépenses engagées dans le secteur de l'éducation.

Outre son coût élevé, le redoublement occasionnerait des déperditions scolaires traduites en abandons scolaires.

2. 2. 2.2. Le redoublement et l'abandon scolaire

De tous les temps, et particulièrement aujourd'hui, l'école a été conçue comme un investissement. En envoyant un enfant à l'école, certains parents, surtout les illettrés du milieu rural, optent d'inscrire leurs enfants à l'école et pensent bénéficier, un jour, des avantages de ce qu'ils ont investi²³. Or, l'événement comme celui du redoublement risque de décourager les parents modestes suite aux dépenses complémentaires qu'il entraîne. Certains parents seraient alors tenter de retirer leurs enfants de l'école (CONFEMEN, 2004). Le redoublement serait alors une source de l'abandon scolaire²⁴. Plusieurs recherches ont corroboré cette thèse. A titre d'exemple, une étude menée au Sénégal au cours de la période 1995-2000 auprès de 2000 élèves du CP conclut qu'un élève connaissant un seul redoublement avait 42% de risques d'abandonner l'école contre 60% pour celui qui enregistre plusieurs redoublements (CONFEMEN, 2004).

Les conclusions du PASEC ne diffèrent pas de celles des autres recherches menées ailleurs.

Au Gabon, une étude réalisée auprès d'un échantillon de 255 filles âgés de 12 à 18 ans en décrochage scolaire a constaté que 232 d'entre elles, soit 98% avaient au moins redoublé une classe (Smith-Sreen, 1988 cité par Akoué, 2007).

²³ Cette manière de penser se rencontre chez les populations analphabètes des pays où le système de sécurité sociale n'existe pas ou semble peu développé.

²⁴ Selon l'UNESCO (2007), cette thèse serait plus vérifiée dans les régions en développement.

Au Québec, un lien entre le retard d'un élève et le décrochage scolaire y a été également observé. Ainsi, il est établi que 80% des décrocheurs ont déjà pris du retard au moment où ils abandonnent l'école (MEQ, 1991). En Plus, les élèves qui abandonnent durant le premier cycle du secondaire ont un an (ou plus) de retard scolaire. Cette proportion baisse à 84,4% en 4^e secondaire pour atteindre 55,6% en 5^e-6^e secondaire (<http://www.csaffluents.qc.ca/wsed/redoub.htm>) (Page consulté le 1 juin, 2005).

En France, le Ministère de l'Éducation révèle que moins de 10% des élèves ayant doublé le CP obtiennent leur BAC (<http://www.Lexpress.fr/info/France/dossier/educationnation/dossier.asp>). /page consultée.15 juin 2005).

S'exprimant sur cette thèse, Crahay fait observe que :

« bon nombre d'enfants dont on a retardé l'entrée à l'école primaire, ainsi que ceux qui ont redoublé une année en début d'enseignement primaire redoublent une deuxième ou troisième fois dans la suite de leur scolarité. On a également pu établir qu'à compétence égale, les élèves qui ont redoublé au cours de l'enseignement primaire et au début du secondaire, abandonnent plus souvent l'école que leurs condisciples qui, bien qu'éprouvant des difficultés scolaires, n'ont jamais doublé. Bref, on sait que le redoublement d'une année annonce d'autres redoublements et accroît les risques de décrochage scolaire » (1999: 51).

En définitive, comme le souligne Forestier (2004), le redoublement précoce tendrait à augmenter les risques ultérieurs de redoublement. Cependant, cette thèse mérite d'être approfondies davantage. En effet, s'il était admis que le redoublement était source d'abandons scolaires, les pays à faible taux de redoublement resteraient caractérisés par des taux d'achèvement élevés et d'abandons faibles, ce que les données des tableaux 2.9 et 2.10 tentent de démontrer.

Tableau 2.9. Comparaison des taux de redoublement et d'achèvement de quelques pays d'Afrique subsaharienne²⁵ (année 2004)

Pays	Taux de redoublement	Taux d'achèvement.
Gabon	34,4	56
Burundi	30,4	59
Comores	27,1	72
Congo	23,9	55
Sao Tomé-et Príncipe	23,5	64
Togo	22,9	68
Tchad	22,5	26
Malawi	22,2	34
Mozambique	20,2	76
Rwanda	18,9	
Guinée	8,7	71
Afrique du Sud	8,0	77
Ethiopie	7,0	56
Ghana	5,8	60
Kenya.	5,8	84
Niger.	5,3	60
Rép. Unie de Tanzanie	4,9	79
Maurice	4,8	96
Botswana	4,8	85
Nigeria	2,9	76

Source: UNESCO, 2007 :312-313.

Toutes choses étant égales par ailleurs, le taux de redoublement est inversement proportionnel au taux d'achèvement. Autrement dit, pour un cycle d'enseignement donné, plus le taux de redoublement est élevé, moins élevé sera son taux d'achèvement.

A travers les données du tableau 2.9, cette hypothèse semble en grande partie corroborée. Les pays à faible taux de redoublement accusent un taux d'achèvement élevé, exception faite pour le Niger et l'Ethiopie. De même, dans les pays à taux de redoublement élevé, le taux d'achèvement est faible sauf dans des cas rares observés en Mozambique, aux Comores et au Togo.

²⁵ Nous avons retenu les dix premiers pays qui accusent le taux le plus élevé du redoublement et les dix derniers accusant les taux les plus faibles.

Outre les données du tableau 2.9, Bernard, et al.(2005) rapportent que les pays francophones, caractérisés par un taux de redoublement deux fois plus élevé que celui des pays anglophones, accusent un taux d'achèvement inférieur de 14 points (51,3% contre 70,3%) de celui des pays anglophones.

La relation entre le redoublement et le taux d'achèvement semble réelle. Cependant, la comparaison du taux de redoublement et celui d'abandons est plus intéressante que la précédente comme l'illustre le tableau ci-après :

Tableau 2.10. Comparaison des taux de redoublement et d'abandon scolaire en première année primaire dans quelques pays d'Afrique subsaharienne (année 2004)

Pays	Taux de redoublement	Taux d'abandon.
Gabon	48,1	3,6
Comores	33,1	1,4
Burundi	30,8	10
Cameroun	29,8	17,3
Sao Tomé – et Príncipe	29,2	2,5
Togo	27,8	6,5
Congo	27,7	6,3
Rép. Centrafricaine	27,2	21,4
Malawi	24,7	24,7
Tchad	23,2	23,2
Ghana	9,7	10,4
Rép. Unie de Tanzanie	9,2	8,7
Botswana.	7,6	4,7
Bénin	7,5	18,3
Burkina Faso	6,4	9,6
Kenya	6,2	9,1
Ethiopie	5,9	15,5
Guinée	2,8	1,1
Nigeria	1,2	8,7
Niger	0,6	6,2

Source: UNESCO2007:312-320.

Selon les statistiques du tableau 2.10, le lien entre le redoublement et l'abandon scolaire n'est pas si évident. En effet, certains pays accusent un taux de redoublement élevé et un

faible taux d'abandon scolaire. C'est le cas du Gabon, des Iles Comores, du Sao Tomé et Principe, du Togo et du Congo. Par contre, d'autres pays sont caractérisés à la fois par des taux de redoublements réduits et des taux d'abandons très élevés. Le Bénin et l'Ethiopie en constituent des exemples.

Il y a donc lieu de remettre en cause la thèse stipulant que le redoublement est source d'abandons scolaires.

A la suite des données des tableaux 2.9 et 2.10, la thèse stipulant que le redoublement engendre le phénomène d'abandon scolaire semble nuancée. En effet, certains faits tendent à mettre en évidence cette relation, alors que d'autres démontrent le contraire.

Le redoublement conduirait aux abandons scolaires mais dans certaines limites. Autrement dit, le redoublement n'occasionne pas toujours l'abandon scolaire. Par ailleurs, il faut se remémorer que les deux phénomènes restent très différents dans leur cause et surtout dans les moyens d'y faire face. En particulier, les mesures à prendre au niveau de l'école permettent d'affronter le problème du redoublement mieux que celui d'abandon, car ce dernier tire particulièrement ses causes des facteurs extra-scolaires multiples, tels que la perception des parents vis-à-vis de l'importance de l'école et les besoins économiques qui requièrent d'autres types d'actions. A ce sujet, Isabelle Deblé (1974 : 81) semble lever toute équivoque quand elle souligne que :

« le phénomène du redoublement est plus lié au système d'enseignement que celui d'abandon, le premier revêt un aspect plus particulièrement pédagogique, le deuxième un aspect plus sociologique. Chaque maître africain s'attend à avoir, dans un cours donné, un certain pourcentage de redoublants ».

De surcroît, en travaillant de façon efficace sur les facteurs influençant la pratique du redoublement –qui semble-t-il sont multiples- on peut atténuer ledit phénomène sans pour autant avoir une garantie sur une probable réduction du taux d'abandon scolaire. A l'opposé, certains paramètres ou phénomènes peuvent entraîner l'abandon scolaire sans pour autant occasionner le redoublement. Ainsi par exemple, au Guatemala, la tendance des abandons met en évidence le rôle des catastrophes naturelles, frappant les groupes de population les plus défavorisés des zones rurales. Dans ce pays,

« l'abandon a diminué entre 1992 et 1997, mais la tendance s'est brutalement inversés en 1998 du fait de l'ouragan Mitch : le taux d'abandon a augmenté de 0,8 points de pourcentage dans les zones urbaines et de 6,8 points dans les zones rurales » (UNESCO, 2007 : 55).

En outre, dans les pays d'Amérique et d'Asie du Sud, comme dans de nombreux pays africains, l'appartenance sexuelle n'a pas de relation cohérente avec le redoublement, alors

que la probabilité d'abandon des études est plus grande chez les filles (Gorman et Politt, 1992 cités par Eisemon, 1997).

Des études plus élaborées méritent d'être menées en vue d'approfondir la question et de tenter de comprendre et expliquer la relation entre le redoublement et l'abandon scolaire.

La pratique du redoublement reste inefficace du point de vue pédagogique et économique. Il reste maintenant à savoir si une telle pratique constitue une mesure visant à garantir l'équité du système éducatif.

1.2.3. Le redoublement et l'équité

Empruntée aux économistes, la notion d'équité reste une notion difficile à appliquer en Sciences de l'éducation. De façon générale, parler de l'équité en Sciences de l'éducation revient à s'interroger sur la façon dont les apprenants sont traités, voire s'ils bénéficient des mêmes chances d'accéder aux compétences visées par les curricula (Sall, 1996; Sall et De Ketele, 1997; Psycharopoulos et Woodhall, 1998; ADEA, 2003; Meuret, 2004).

En matière éducative, beaucoup de personnes tendent à croire que la question de l'équité dans l'enseignement se réduit uniquement à la distribution des chances scolaires entre le genre. Loin de là, elle touche plusieurs dimensions. Sall (1996) distingue cinq principaux indicateurs d'équité : équité socio-économique d'accès, équité socio-économique de confort pédagogique, équité pédagogique, équité de production pédagogique et l'équité externe ou équité d'accomplissement. A ces cinq indicateurs, Demeuse et al. (2005), ajoutent un autre indicateur dit «naturel» : la prise en compte des potentialités naturelles de chacun (dans beaucoup de cas ce dernier est ignoré).

De Landsheere (1994) note que l'équité n'empêche pas que les ressources disponibles soient distribuées différemment entre les différentes couches de la société. Autrement dit, les élèves ne tirent pas profit de la même manière des ressources disponibles. Certains avantages sont accordés à certaines catégories d'individus (défavorisés en général) afin d'être au même pied d'égalité que les autres (favorisés). Le redoublement constitue un des moyens mis en œuvre parmi plusieurs pour asseoir cette notion d'équité en milieu scolaire. L'équité du redoublement est à prendre comme la capacité de diminuer l'écart de performances scolaires entre les élèves les plus faibles et les plus forts (Meuret, 2000).

Les défenseurs de cette pratique mettent en avant son caractère régulateur. Les élèves en difficulté pourraient espérer rattraper leur retard scolaire et être au même niveau que les autres (Milner, 1984). Cependant, nombreux sont d'autres chercheurs qui y voient l'inverse. Le

redoublement est loin de véhiculer la notion d'équité. La décision du redoublement et l'orientation scolaire des élèves ayant subi au moins un redoublement suffiront à analyser l'équité qui se cache derrière la pratique de redoublement.

2.2.3.1. La décision du redoublement

À l'exception des cas particuliers (élèves absents pour une longue période, cas de maladie, élèves immigrés arrivant en cours d'année scolaire, déplacés de guerre, etc.), le redoublement devrait toucher les élèves éprouvant des difficultés à maîtriser les compétences exigées à l'issue d'une période de formation donnée. Cependant, cette formule, si logique soit-elle, ne trouve pas toujours la place dans la pratique quotidienne. En effet, les résultats des recherches révèlent qu'à un niveau de compétences égal, un élève est admis en classe supérieure ou non selon la classe ou l'établissement qu'il fréquente (Duru-Bellat et Mingat, 1985; Hutmacher, 1993; Mingat et Jarousse, 1993; Troncin, 2004; Paul et Troncin, 2004; Crahay, 1997; 2004; Perrenoud, 1996 ; Meuret, 2003 ; Crahay, 1997 ; Boubacar, 2001). A ce sujet, Grisay (1984) a comparé la décision prise à la fin de l'année par les autorités scolaires en fonction des notes obtenues par les élèves aux épreuves externes et aux épreuves internes. Il a d'abord relevé une grande dispersion des notes dans les évaluations internes. Il a ensuite remarqué que des élèves qui avaient obtenues de bonnes notes lors des évaluations externes figuraient dès la rentrée suivante parmi les redoublants alors que leurs collègues accusant de faibles performances avaient avancé de classe. Pareils résultats ont été corroborés par Jarousse et Mingat (1993). Dans une étude menée au Togo, les deux auteurs ont enregistré 118 élèves du CP2 sur un total de 2540 ayant des résultats scolaires supérieurs à la moyenne (100) aux épreuves communes et qui ont donc un niveau effectif raisonnable d'acquisition et qui pourtant faisaient partie d'élèves redoublants.

Plus récent encore, une étude menée en 2003 rapporte que 2,3% français du CM2 étaient des redoublants (Cosnefroy et Rocher, 2004). Selon toujours le même auteur, ces élèves étaient parmi les deux derniers de leur classe dans 81% des cas selon la notation donnée par les enseignants, mais seulement dans 40% des cas selon l'évaluation standardisée. Comme le souligne Perrenoud (1996), la décision du redoublement est une mesure arbitraire lorsqu'elle est prise par l'enseignant sur base de ce que l'auteur appelle «norme d'excellence». Selon beaucoup d'auteurs, (Forester, 2004, Grisay, 1984 ; Jarousse et Mingat, 1993 ; Crahay, 1997 ; Boubacar, 2001 ; Cosnefroy et Rocher, 2004), l'enseignant jugerait les performances de ses élèves à l'aune de sa classe et non en fonction de leurs compétences. En conséquence, il aurait

toujours tendance de localiser des élèves à faire doubler quel que soit le niveau de maîtrise des compétences acquises. Ces derniers sont des élèves jugés moins bons et qui occupent généralement les dernières places lors des évaluations, tant qu'internes qu'externes (Forestier, 2004, Grisay, 1984 ; Crahay, 1997 ; Cosnefroy et Rocher, 2004).

Le fait que la décision du redoublement soit fonction du rang occupé par l'élève dans sa classe et non des compétences acquises peut s'expliquer en partie par le souci de ne pas laisser passer dans une classe supérieure, un élève que des collègues jugeraient incapable de suivre (Byrnes et Yamamoto, 1986, Meuret, 2003 ; Crahay, 1996 ; 1997). Selon Hutmacher (1993), l'enseignant serait en conflit au moment de la délibération de l'élève sur le passage ou le redoublement. Il l'exprime ainsi:

« chaque enseignant navigue entre deux écueils principaux : un trop grand nombre d'échecs ouvertement déclarés risque d'être interprété comme signe de sévérité excessive ou comme indice d'incompétence et un trop petit nombre d'échecs risque d'être lu comme le signe de laxisme ».

Cette crainte d'être qualifié de «mauvais prof» ou « de prof laxiste » a été confirmée par le fait que lorsque l'enseignant conserve ses élèves, il y a quasi absence de redoublement. Ceci a été observé en Communauté française de Belgique, par les inspecteurs de l'enseignement subventionné. Ces derniers ont constaté que dans les rapports consacrés au problème de l'échec (1992), les taux de redoublement étaient significativement inférieurs dans les 293 classes où les enseignants suivaient leurs élèves de la première au sixième primaire (Crahay, 1996). De la même manière, Hutmacher (1993) montre qu'un maître qui accompagne ses élèves d'une année à l'autre ne les fait pas doubler, par rapport à celui qui ne les suit pas. Dans le canton de Genève, il a constaté que les élèves poursuivant leurs études avec leur maître en classe de cinquième primaire connaissaient peu de redoublements. Le taux de redoublement était en moyenne de 0,4% contre 6% de ceux qui avaient changé de maître l'année suivante.

En définitive, la pratique du redoublement met en cause le principe d'équité qu'il est censé véhiculer. Bien que ce soient les élèves classés en dernière position lors des évaluations qui redoublent généralement, il a été prouvé que dans beaucoup de cas, la décision du redoublement varie selon le lieu de la scolarisation : classe, école et la circonscription de rattachement (Troncin, 2005 ; Boubacar, 2001). De surcroît, elle est prise sans tenir compte des acquis réels des élèves. En plus, ces mêmes élèves sont victimes d'une mauvaise orientation scolaire, réduisant ainsi les chances de s'insérer dans des conditions favorables sur le marché du travail (Cosnefroy, et Rocher, 2004; OCDE, 2008; Duru-Bellat, 2003).

L'équité du redoublement se mesure également à travers son impact sur l'orientation des élèves.

2.2.3.2. Le redoublement et l'orientation scolaire

Le fait d'avoir subi un ou plusieurs redoublements influe sur le choix d'une section secondaire (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993). A compétences égales, la plupart des élèves qui ont subi un (plusieurs) redoublement (s) se retrouvent dans les filières techniques ou professionnelles, alors que la presque totalité de ceux qui n'accusent aucune année de retard se voient orienter dans les lycées d'enseignement général ou technologiques (Demeuse, Lafontaine et Straeten, 2004). A titre d'exemple, à un niveau de compétences égal, 80% des élèves français admis au BEP (Brevet d'études Professionnelles) ont au moins une année de redoublement alors qu'ils sont moins d'un 1/3 parmi les admis en seconde générale et technologique (Forestier, 2004). En Communauté française de Belgique, 81,4% qui n'ont pas redoublé dans le primaire se retrouvent dans une section générale contre 40,6% seulement de ceux qui ont redoublé une année et 22,6% pour ceux qui connaissent deux redoublements (Crahay, 2000). Cela témoigne à suffisance que l'orientation dans le secondaire est fortement corrélée par le fait d'avoir redoublé dans le primaire. Les élèves connaissant un (des) redoublement (s) orientés dans les lycées à enseignement général ou technologique fréquentent généralement les écoles perçues comme inefficace. En effet, les établissements réputés de qualité, ceux qui obtiennent de très bonnes performances lors des épreuves externes, n'accueillent que des élèves «brillants», généralement à l'heure (Monseur et Demeuse, 2005).

En définitive, le redoublement constituerait une mesure non équitable. Non seulement les critères de redoublement varient d'une école (classe) à l'autre, mais aussi, les élèves ayant subi un (plusieurs) redoublement (s) sont orientés dans les sections non valorisante.

Les concepts d'abandon et de redoublement participent au phénomène de l'échec scolaire. Par conséquent, il est impératif d'élucider également ce dernier.

2.4. Échec scolaire

Le concept de l'échec est très souvent parlée dans le domaine de la littérature en sciences de l'éducation, mais son origine reviendrait du domaine des sciences médicales (Isambert-Jamati, 1985; Hutmacher, 1992). Selon ces auteurs, la notion d'échec a été utilisée pour la

première fois en milieu scolaire vers les années 1948-1950. A cet époque, les spécialistes de la médecine étaient chargés de repérer des cas marginaux- les enfants de «bonnes familles», destinés à faire de longues études, généralement les lycées- qui éprouvaient des difficultés d'apprendre alors qu'ils étaient supposés réussir. Selon toujours ces spécialistes de la médecine, les enfants issus des classes populaires n'étaient pas supposés recourir à l'échec, puisque c'était de leur ressort naturel (Plaisance, 1989; Best, 1997).

Pour parler d'élèves en difficultés, on n'utilisait pas encore le vocable «échec scolaire». On recourait à une terminologie multiple et variée, en l'occurrence, « *insuccès exceptionnels* », « *inadaptés* » ou « *des cancre* ». Crahay (1996) note qu'à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle, il était courant de qualifier les élèves en difficulté de «vicieux, réfractaires, ascolaires, asociaux, paresseux, ou encore peu doués, inintelligents, débiles, etc.». Coombs (1968) quant à lui, parle de « déchets ».

Le concept de l'échec scolaire quant à lui est apparu dans le lexique français en 1960.

Dès son apparition, ce concept trouvera la sympathie des hommes politiques, des chercheurs en pédagogie, en économie et surtout en sociologie. L'échec n'est plus analysé sous l'angle individuel, réservé à une certaine catégorie d'individus, mais il sera étudié comme un problème qui guette toute la communauté scolaire. Toute la société entière (les parents, la collectivité et les institutions) est interpellée pour faire face à ce phénomène (Njiale, 1994 cité par Akoué, 2007). Il a fallu donc une longue évolution des mentalités pour que l'on puisse considérer la réussite, du moins jusqu'à certain niveau de scolarité (scolarité obligatoire), comme devant être la norme et l'échec (redoublement) l'exception, que l'on sera davantage enclin à s'interroger en profondeur sur les raisons des échecs scolaires (redoublements) et sur la manière d'y remédier. En effet, comme le note Crahay (2000), il a fallu attendre les années 60²⁶ pour voir apparaître de nombreux articles et ouvrages consacrés à ce thème, avec une grande prolifération dans les années 80. A titre indicatif, on notera l'apparition de « *Génération sacrifiée* » de Benoist (1980); « *De l'école* » de Milner (1984); « *voulez-vous vraiment des enfants idiots* » de Machino (1984); « *L'enseignement en détresse* » de Romily (1984); « *Voilà pourquoi ils ne savent pas lire et écrire* » de Moulot (1985), etc. L'échec scolaire devient alors une construction sociale dans la mesure où chaque époque a eu sa façon de le définir, avec des critères bien définis.

Le souci d'un avenir meilleur pour les jeunes générations semble l'une des causes de la préoccupation de l'échec scolaire (redoublement). Ainsi donc, on s'est intéressé au thème de

²⁶ Au niveau des pays en voie de développement, la question relative ne sera traitée qu'à partir des années 1990, date à laquelle la Conférence Mondiale sur l'Education tenue à Jomtien évoquera la question davantage.

l'échec scolaire, car on voulait que tout le monde réussisse, et ceci pour trois raisons principales:

- une raison politique : d'une part, le souci des classes dirigeantes éclairées de soutenir la démocratie et le développement industriel en formant à la fois des électeurs et des travailleurs. D'autre part, la volonté de justice sociale des forces de gauche;
- une raison pédagogique : la responsabilité de l'échec était attribuée à l'enfant lui-même, ce qui évitait notamment de remettre en cause le rôle de l'école;
- une raison socio-économique : pendant longtemps, y compris dans les pays industrialisés, seule une minorité avait accès à l'enseignement secondaire, voire à l'enseignement supérieur. Ainsi, jusqu'à la seconde guerre mondiale, et même au delà, de nombreux jeunes quittaient l'école après la fin de l'obligation scolaire, fixée généralement autour de 14 ans, pour occuper des emplois peu qualifiés. La réussite scolaire ne représentait pas donc le même enjeu qu'aujourd'hui. A ce sujet, les propos de Bastin et Roosen (1990 :3) sont assez parlants:

«Vingt –cinq pour cent des enfants de la communauté européenne sont touchés par l'échec scolaire. Or, si le marché pouvait encore absorber, en 1983, plus de 70% d'emplois peu ou non qualifiés, il n'en compte plus aujourd'hui qu'environ 50%, et ne pourra en accepter que 18% en 1988 ; pour les premières décennies du troisième millénaire, les perspectives sont plus dramatiques encore. Il est donc vain, et pervers d'espérer, contre tous les faits que des enfants nés aujourd'hui et rejetés par l'école pourront, une fois adultes, se placer sur le marché de l'emploi».

C'est également la même la vision de Lê Thanh Khoi (1967) quand il rappelle que dans les pays développés, la profession d'un secrétaire a exigé d'abord le certificat d'études, puis le brevet, et enfin le baccalauréat (Lê Thanh Khoi, 1967). Aujourd'hui, les détenteurs d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont plus privilégiés que n'importe qui dans le recrutement (OCDE, 2008).

Au sens pédagogique, la notion de l'échec scolaire demeure diffuse. En effet, les critères utilisés pour définir ce vocable varient d'un auteur à l'autre. Ainsi, selon Lansman et Tourneur (1985: 17) :

« Echec définit l'écart entre les résultats attendus et les résultats obtenus. Il se définit par rapport à un seuil, en dessous duquel il y a frustration pour l'acteur (élève), insatisfaction pour le formateur (maître, gestionnaire, parents), et un manque à gagner pour le système (école, société). Une manière d'apprécier la grandeur de l'échec individuel peut être la distance qui sépare l'attente ou les demandes d'une part et les résultats obtenus d'autre part ».

C'est la même aspiration qui anime Thines et Lempereur (1984), Foulquié (1971), De Landsheere (1992) et Laderrière (1984).

Cette façon de prendre comme critère unique les aptitudes de l'apprenant pour le taxer en situation d'échec scolaire est incomplète pour la bonne raison que l'échec scolaire ne se limite pas seulement à l'insuffisance des aptitudes intellectuelles de l'élève. D'autres critères sont également à tenir en compte.

Ainsi, tout en reprenant les idées des auteurs précédents, Guy Avanzini (1977) ajoute que l'élève en situation d'échec scolaire est celui qui est orienté dans les sections peu valorisantes pour la société, conduisant à un destin socio-professionnel à peu près inéluctablement préjudiciable. D'après toujours le même auteur, est en échec scolaire, tout élève placé dans une section qu'il n'a pas choisie.

Raynal et Rieunier (1997), de même que Best (1997) reprennent les idées déjà évoquées et ajoutent un élément nouveau : la non diplomation et la non revalorisation du diplôme sur le marché du travail.

Parlant des élèves en situation d'échec scolaire, Bastin (1990) complète les auteurs précédents, en ajoutant la notion d'intégration. Il donne différents cas, où l'élève est taxé d'être en situation d'échec. Selon cet auteur, l'échec scolaire peut revêtir de multiples acceptions, notamment :

- l'abandon (le rejet), qui se révèle le plus souvent à partir du secondaire²⁷ ;
- le cooling-out ou orientation vers les sections réputées moins exigeantes, moins valorisées socialement, soit qu'elles débouchent trop rarement vers l'enseignement supérieur, soit qu'elles conduisent à des estimations professionnelles considérées comme moins gratifiantes;
- dans une acception plus extensive encore, le concept d'«échec scolaire» pourrait s'étendre à l'inadaptation des apprentissages proposés à l'élève par l'école : même si elle était sanctionnée par un passage de classe ou un diplôme, une éducation qui laisserait l'élève dans l'incapacité de s'insérer activement dans la vie professionnelle, familiale et sociale pourrait être assimilée à l'échec.

De façon générale, on retiendra que l'échec scolaire est la non atteinte des objectifs visés par l'Etat, la société entière, particulièrement l'école, les parents et les apprenants, suite à la destruction de l'ambiance de l'élève et ceci pour diverses causes.

L'échec scolaire occupe plusieurs dimensions. Dans la suite du travail, seul l'aspect relatif aux mauvais résultats issus des examens scolaires, conduisant généralement au phénomène de redoublement, sera pris en compte. C'est d'ailleurs une raison qui amène à dire que les théories développées sur l'échec scolaire sont également valables pour le redoublement.

²⁷ Contrairement à ce qui se passe dans les pays développés, où l'école primaire est obligatoire et gratuite, dans les pays en voie de développement, l'abandon est beaucoup prononcé à l'école primaire.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons conclure que définir la notion de déperdition scolaire est un travail difficile à faire en raison de la diversité de sens de ce vocable : mauvaises notes dans les disciplines dites fondamentales, redoublement, abandon scolaire, mauvaise orientation, diplôme peu valorisé, la non certification des compétences, la non intégration dans le milieu, etc.

Vu le caractère multidimensionnel de ses composantes, il est impossible d'aborder tous ses aspects, dans un travail comme celui-ci. C'est pour cette raison que dans la suite, il sera question de l'aspect centré directement sur l'école, à savoir le redoublement, bien qu'il semble utile de distinguer dans la déperdition scolaire, la part qui est due au redoublement et celle qui revient à l'abandon.

Les raisons de s'attacher davantage au redoublement semblent également motivées par le fait que la plupart des statistiques disponibles traduisent l'échec scolaire par le redoublement. Par ailleurs, dans la plupart des recherches sur l'éducation, le redoublement est souvent considéré comme synonyme d'échec scolaire. Ainsi, dans la suite du travail, les théories et les recherches développées sur le concept de l'échec scolaire seront également valables pour celui du redoublement. Un autre argument qui nous pousse à s'intéresser au redoublement est la rareté de ces études en Afrique subsaharienne et en particulier au Burundi. En effet, la plupart des études sur le redoublement ont été opérées dans les pays les plus industrialisés. En outre, ces études portent dans sa majorité sur l'efficacité et l'équité du redoublement. Or, dans les pays en voie de développement où la scolarisation n'a pas encore pris le caractère définitif et où la déperdition scolaire continue à faire rage, mieux vaut s'attaquer aux causes liées aux déperditions scolaires. Ceci pourrait permettre de les atténuer à défaut de les éradiquer.

Enfin, une dernière raison, non moindre, de se pencher davantage sur le redoublement est motivée par le fait qu'au Burundi, le taux de redoublement dépasse de loin celui d'abandon scolaire. Il était évalué à 30,4% en 2003 contre 5,2% seulement d'abandons (UNESCO 2008). Avant d'analyser profondément ce phénomène à travers le cas du Burundi, il est capital de jeter un regard sur les recherches antérieures et les théories déjà construites autour de ce phénomène.

CHAPITRE III. LES RECHERCHES DE TYPE INPUT-OUTPUT ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ELEVES

Ce courant de recherche a beaucoup prévalu dans les pays anglo-saxons et plus particulièrement aux Etats-Unis d'Amérique. Il explique les performances scolaires par les caractéristiques individuelles de l'élève, de l'environnement familial de l'élève, de l'enseignant et de l'environnement scolaire.

L'objectif central visé par ce chapitre étant de faire l'état des recherches et réflexions qui traitent les dimensions et les enjeux liés à l'échec scolaire traduit en redoublement, aussi bien dans les pays du Nord que dans ceux du Sud. Le lecteur pourra ainsi se rendre compte où en est l'état de connaissances sur le phénomène qui nous préoccupe pour le moment.

Les points abordés dans ce chapitre sont successivement les performances scolaires des élèves selon les caractéristiques individuelles des élèves, l'environnement familial de l'élève, l'environnement scolaire, les caractéristiques personnelles de l'enseignant.

3.1. Les caractéristiques individuelles des élèves

Les effets des caractéristiques individuelles des élèves sur leurs performances scolaires ont été mis en évidence par les recherches de type «input-output». Ce courant de recherche a prévalu depuis les années 1960 et a beaucoup dominé dans les pays anglo-saxons et plus particulièrement aux États-Unis d'Amérique. Il vise à découvrir les caractéristiques d'entrée des systèmes éducatifs (ressources disponibles, caractéristiques des écoles, méthodes pédagogiques, caractéristiques des enseignants et des élèves) en corrélation avec les performances des élèves à la sortie.

L'étude la plus célèbre de ce genre, «*The Equality of Educational opportunity report*», a été menée aux États-Unis d'Amérique et ses résultats ont été mentionnés dans un rapport publié par Coleman ; Campbell ; Hobson ; Mcpartland ; Modd ; Weinfeld et York (1966). Commanditée par le Congrès américain, cette étude, opérée auprès de 650.000 élèves répartis dans plus de quatre mille écoles, concluait que l'école n'exerçait que de très peu d'influence sur les performances des élèves (Dumay, 2004). Selon toujours les résultats de ladite étude, les facteurs explicatifs des différences de résultats relevés au sein des écoles sont imputables aux caractéristiques familiales des élèves, en particulier l'appartenance ethnique et sociale. Les ressources allouées aux différentes écoles joueraient très peu sur les performances des élèves. Des résultats analogues furent mentionnés par d'autres études, en l'occurrence celles

de Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Henhs et Michelson (1972) et de Ploweden (1967). Ce dernier Conclut de la manière suivante «*school doesn't make difference*», ce qui se traduit par «l'école ne fait pas de différence». Jencks et al. (1972) avancent que les écoles expliquent au plus 2 à 3% de la variance des acquisitions des élèves au niveau élémentaire. Selon toujours les mêmes auteurs, ces effets seraient encore plus réduits au niveau du secondaire.

Le rapport de Coleman (1966) a suscité de vives réactions dans les milieux anglo-saxons. En effet, les stratégies²⁸ opérées pour améliorer les performances des élèves ressortissant des milieux défavorisés n'ont pas porté de fruits escomptés (Bressoux, 1994). Par ailleurs, des enquêtes de type ethnographique ayant pour objectif de voir comment les établissements fonctionnent ont rendu compte que certaines écoles des ghettos noirs de Los Angeles et de Londres étaient très performantes (Ballion, 1993). Parallèlement à ces études, les résultats d'autres études opérées dans les pays développés comme dans les pays en voie de développement ont contesté les conclusions tirées des études du genre «input-output» et en particulier, celles du rapport de Coleman (1966). Selon Coombs (1985) et Cherkaoui (1979) qui ont mené des investigations dans les pays du Nord, les résultats scolaires seraient plus corrélés aux facteurs scolaires de processus, en l'occurrence, le processus d'évaluation, le type d'établissement et la section d'étude etc. Ces paramètres jouent plus que l'origine sociale et culturelle de l'élève, affirment-ils.

Dans le cadre des pays en voie de développement, de multiples études (Anderson, 1994; Caillods et Postlethwaite, 1989; Fuller, 1986; Fuller et Clarke, 1994; Gimeno, 1984; Jarousse et Mingat, 1992; Lockheed et Verspoor, 1990; postlewaite, 1980; Schiefelbein et Simmons, 1981) ont constaté que les performances des élèves étaient beaucoup plus liées à l'absence de ressources matérielles comme les équipements scolaires, la disponibilité du matériel scolaire, etc. En outre, la non qualification des enseignants et la qualité du leadership des directeurs d'écoles seraient une entrave majeure pour la réussite des élèves (Lockheed et Verspoor, 1990; Rwehera, 1999; Surchaut et Solaux, 2002 cités par Major, 2003; Caillods et Postlethwaite, 1989; Caillods ; Fuller, 1986, Banduhinduka, 2007, ADEA, 2005 ; Diambomba, Ouellet, Moisset et Bouazzaoui, 1996).

Malgré leurs limites, les recherches de type «input-output» ont révélé que certaines caractéristiques individuelles de l'élève, en l'occurrence le genre, l'âge, l'appartenance

²⁸ Ces stratégies consistaient principalement en un accroissement des ressources allouées par élève, la réduction des effectifs des élèves par classe, adjonctions de personnel enseignant supplémentaire et plus grande individualisation de l'enseignement (Madaus et al. 1980 cités par Bressoux, 1994).

religieuse, la langue parlée à la maison, le lieu de résidence de l'élève, le passé antérieur de l'élève, etc. influencent les performances des élèves (Diallo, 2001 ; Heyneman, 1981 ; Gimeno, 1984, ;Ouedraogo, 1989 ; Diambomba et Ouellet, 1992 ; Jarousse et Mingat, 1989 ; Eisemon, Schwille, et Prouty, 1989 ; Duru-Bellat et Jarousse, 1989 ; Carron et Châu, 1998 ; Tanko, 2005 ; Barahinduka, 2006 ; Kantabaze, 2006)

3.1.1. Le genre de l'élève

Les résultats issus des études sur la corrélation entre le genre de l'élève et les résultats scolaires restent très mitigés. Dans les pays industrialisés, les études en rapport avec ce thème attestent, dans la plupart des cas, que les filles réussissent généralement mieux que les garçons (Beudelot et Establet, 1971; Bouchard, Rinfret, Boaudoux, St-amand et Bouchard, 2000; Wang, Haertel et Walberg, 1994). Au Canada par exemple, au niveau de l'enseignement primaire, le taux de redoublement est de 4,3% chez les garçons contre 2,8% pour les filles (MEQ, 1999).

A l'inverse de ce qui est observé dans les pays industrialisés, la plupart des recherches menées dans les pays en voie de développement révèlent que les garçons accusent globalement de bonnes performances scolaires par rapport aux filles (Lockheed et Verspoor, 1990; Oda et Heneveld, 1995; UNESCO, 2000). La synthèse de Schultz (1989) sur le nombre d'années scolaires mentionne que dans les pays en voie de développement le niveau d'études des filles reste nettement inférieur par rapport à celui des garçons. Les résultats de Duru-Bellat et Jarousse (1989) ne confortent pas pareilles conclusions. Ces deux auteurs ont montré qu'aux Niger, les filles obtenaient de bons résultats au test que les garçons.

Outre ces recherches qui considèrent la réussite scolaire au niveau général, d'autres, et encore nombreuses, sont des études menées dans les pays industrialisés comme dans ceux en voie de développement, qui focalisent leur attention sur la corrélation du genre et les disciplines scolaires. Ainsi, dans les disciplines littéraires, en particulier en français, beaucoup d'auteurs (Beudelot et Establet, 1971; 1992; Duru-Bellat, 1990; PASEC, 1998; Heyneman, 1981 ; Grisay, 1984; Gimeno, 1984; Ouedraogo, 1989; Diambomba et Ouellet, 1992) s'accordent à dire que les filles enregistrent de bons résultats en français que leurs camarades masculins. A l'inverse, les garçons seraient meilleurs dans les sciences et en particulier en mathématiques (Courbon, 2000; Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1997; Kane; 2001; Ndimirwe, 1995; PASEC, 1998).

Contrairement aux résultats mitigés mentionnés ci-haut, les conclusions tirées des travaux de Cloutier, Kimball et Mura (1986) et ceux de Bouchard et St-amand (1996) révèlent le caractère égalitaire entre les filles et les garçons en ce qui concerne la réussite en mathématiques. Le caractère égalitaire des filles et des garçons a été aussi observé à travers les résultats du SACMEQ sur les performances en lecture des élèves de 6^{ème} année (Barahinduka, 2006).

Face aux divergences soulevées par les études portant sur la relation entre le genre et le performances scolaires, des courants actuels de recherches, dominés surtout par les biologistes, expliquent les différences des résultats scolaires par des représentations sociales ancrées chez les apprenants comme chez les enseignants et les parents. Installer les bonnes représentations envers telle ou telle discipline éliminerait l'écart des performances en rapport avec le genre de l'élève. Ceci semble de tant plus fondé, si on jette un regard sur les résultats mitigés enregistrés ici et là. A titre d'exemple, au Paraguay, le classement des élèves selon le genre et les disciplines montre que les garçons viennent en première position dans les langues. Par contre, en République dominicaine, au Honduras et à Cuba, les filles, comparées aux garçons, obtiennent de bonnes performances en mathématiques (UNESCO, 2000). En plus de ces contradictions, on sait que le cerveau humain est constitué physiologiquement et morphologiquement de la même façon chez le garçon comme chez la fille.

3.1.2 .L'âge

Une corrélation entre l'âge et les performances scolaires des élèves semble exister. Dans les pays en voie de développement, les élèves ayant de mauvaises notes scolaires ont souvent un âge avancé par rapport à la classe qu'ils fréquentent (Lockheed et Jamison, 1997; Tembon, Diallo, Barry et Barry, 1997 ; Diambomba, Moisset et Bouazzaoui, 1996). La corrélation mise en évidence par la plupart des études n'est pas vérifiée à travers les résultats issus des enquêtes MLA. Selon les conclusions de ces dernières, l'âge avancé affecterait positivement les acquisitions des élèves (UNESCO, 2000). Il en est de même des résultats issus des études effectuées au Burundi (Schwille, 1991) et au Togo (Jarousse et Mingat, 1989).

3.1.3. Lieu de résidence

Dans les pays en développement, le lieu de résidence est l'un des facteurs qui peut entraîner de mauvaises performances scolaires des élèves, et partant conduire au redoublement. A ce niveau, trois dimensions seront considérées : le site de l'implantation de l'école (rural ou urbain), la distance séparant l'école et le lieu d'habitation de l'élève, et le type d'habitation.

Concernant le site d'implantation de l'école, les résultats issus des différentes études restent mitigés. Ainsi par exemple, Pour Gimeno (1984), le milieu rural ne favorise pas les apprentissages des élèves. Les résultats du PASEC (1999) confortent pareils résultats. Pour cet auteur, les élèves du milieu urbain réussiraient mieux que ceux du milieu rural. D'autres études ont trouvé que les élèves du milieu rural réussissent au même pied d'égalité que les ceux du milieu urbain. Ainsi par exemple, au Togo, Jarousse et Mingat (1989) n'ont révélé aucune différence entre les résultats des élèves du milieu urbain et ceux du milieu rural. De même, au Burundi, Schwille et Prouty (1989) ont abouti aux conclusions similaires.

Quant à la distance qui sépare l'école du domicile des élèves, la littérature existante montre que les élèves qui parcourent plusieurs kilomètres avant d'arriver à l'école obtiennent de mauvais résultats. (Carron et Châu, 1998, UNESCO, 2004). En effet, à part l'effet de la fatigue dû à la distance parcourue, certains élèves sont obligés de passer la journée à l'école sans même prendre le déjeuner et pendant la période de la saison pluvieuse, beaucoup d'élèves s'absentent, surtout lorsqu'ils traversent une rivière (UNESCO, 2004). Au Burundi, la distance séparant l'école du domicile de l'élève est parfois grande. En effet, 26,1% des élèves inscrits à l'école primaire parcourent entre 3 et 5 kilomètres pour arriver à l'école. Ce pourcentage revient respectivement à 7,5% et 1% pour ceux qui parcourent entre 5 et 10 kilomètres et plus de 10 kilomètres (MEN, 2009).

Enfin, la manière dont les maisons sont construites (peu aérées et rapprochées les unes des autres) et la nature des matériaux de construction ne favorisent pas le travail individuel en dehors de cours (Jarousse et Mingat, 1989 ; Smith-Sreen, 1998 ; Timnou et Fotso, 1997 cités par Akoué, 2007). Le fait que les maisons soient rapprochées les unes des autres et en dimensions trop réduites perturbe le travail à domicile des élèves suite aux bruits de l'entourage et surtout à la non aération.

3.1.4. *La langue parlée à la maison*

La langue d'enseignement constitue un atout pour la réussite scolaire. En effet, l'apprentissage des élèves s'améliore lorsque les élèves apprennent dans une langue qu'ils maîtrisent, généralement la langue maternelle pour les plus jeunes (UNICEF, 1999). Non seulement l'enseignement en langue maternelle permet aux jeunes enfants de bien comprendre la matière enseignée, mais aussi elle facilite l'apprentissage des secondes langues (ADEA, 1999 ; Claudenson, 1991). Or, dans les pays où plusieurs langues cohabitent, la langue d'enseignement ne correspond pas à la langue maternelle. Beaucoup d'enfants entrent à l'école avec peu ou pas de connaissances de la langue d'enseignement, ce qui porte atteinte aux résultats scolaires des élèves (Banque Mondiale, 2001 ; Pauli et Brimer, 1971 ; Gimeno, 1984 ; Lockheed et Verspoor, 1990). En outre, les systèmes scolaires optent généralement pour l'usage de la langue seconde dès le primaire, généralement le français, l'anglais et le portugais au niveau du continent africain, afin de faciliter les études de l'enseignement secondaire dispensées en langue seconde.

Au Burundi, la langue nationale, le « kirundi » constitue la langue d'enseignement pour les quatre premières années du primaire, alors que le français est une langue enseignée. A partir de la 5^{ème} année, le français devient la langue d'enseignement. En outre, suite au faible niveau de l'alphabétisation de la population, il est fort probable que le français soit uniquement parlé en classe. La non pratique de la langue d'enseignement ne peut qu'aggraver le faible niveau en français des élèves de 5^{ème} année déjà relevé par MEN, UNESCO et UNICEF (2002) et conduire aux échecs massifs.

3.1.5. *La religion*

Parmi les facteurs qui entravent la bonne scolarisation des enfants figure le facteur religion, en particulier la religion musulmane. Celle-ci serait peu favorable à la scolarisation des filles (Maïga, 1991). Selon les représentations sociales répandues dans les milieux musulmans, les filles n'ont pas besoin de faire de longues études. Elles ont seulement besoin d'apprendre les prières (Anderson-Levitt et All, 1994 Cités par Tanko, 2005). Eduquée dans ce sens, la fille risque d'avoir une image négative envers l'école, ce qui la conduirait à de mauvaises performances scolaires. Dans certains pays, le désintéressement des études du genre féminin est stimulé par les mariages précoces (MINEDAF VII, 1998 citée par Tanko, 2005). A ce sujet, une étude menée par le CERPOD (1995) rapporte que 45% des femmes nigériennes se

mariées avant l'âge de 15 ans. Ce pourcentage est de 9% au Burkina Faso, 17% en Gambie et 19% au Sénégal. Une étude menée par l'UNICEF (2000) auprès des femmes âgées entre 20 et 49 ans conforte pareils résultats. Selon les résultats de cette étude, 44% des femmes nigériennes interrogées avaient été mariées avant l'âge de 15ans contre 34% au Tchad et 21% au Burkina Faso.

Rapporté au cas du Burundi, les résultats qui viennent d'être mentionnés peuvent être valables. En effet, les filles fréquentant les classes de troisième degré d'enseignement primaire (5^{ème} année et 6^{ème} année) approchent l'âge de 15 ans et parfois la dépassent. Elles seraient alors sollicitées pour fonder un foyer ce qui les amènerait à ne pas se concentrer sur le travail scolaire.

3.1.6. Les antécédents scolaires

Deux volets ont retenu l'attention des chercheurs : la fréquentation de l'école maternelle et les échecs répétés. De façon générale, la fréquentation de l'école maternelle aurait un effet positif sur les apprentissages ultérieurs de l'élève (Tomasevski, 2003). Cependant, les chercheurs qui se sont intéressés à cette question n'ont pas tous abouti à la même conclusion. Ainsi, dans leur étude menée au Togo, Jarousse et Mingat (1989) ont montré que la fréquentation de l'école maternelle n'avait pas d'effet sur la suite des études. Par contre, les études de Schiefelbein et Simmons (1981) menées dans quatre pays en développement ont mis en évidence le caractère bénéfique de la fréquentation de l'école maternelle dans la suite des études.

Quant aux études relatives aux redoublements répétitifs de l'élève, leurs conclusions restent aussi mitigées mais beaucoup d'études lui collent un caractère négatif. A ce sujet, les propos de Jean-Jacques Paul (1998 : 18) sont beaucoup parlants : « *S'il y a un domaine où les chercheurs en science de l'éducation du monde entier se donnent la main, c'est bien celui du redoublement, pour affirmer à l'unisson que le redoublement est une solution injuste, inefficace sur le plan pédagogique et coûteuse* »

Sur les 62 recherches recensées par Paradis et Potvis (1993), 54 ont révélé un effet négatif du redoublement sur les apprentissages ultérieurs. Les mêmes conclusions sont corroborées par Heyneman (1981) ; Schiefelbein et Simmons (1981) et Kaboré (2003). Les résultats de Gimeno (1984) et d'Eisemon, Schwille et Prouty (1989) ne corroborent pas l'effet négatif du redoublement sur les apprentissages ultérieurs. Ces auteurs ont plutôt constaté que le

redoublement est une des solutions aux difficultés d'apprentissage de l'élève, puisqu'il permet à ce dernier de repartir sur de meilleures bases.

A travers cette section, nous venons de voir que les performances scolaires des élèves sont influencées par leurs caractéristiques individuelles. Tous les facteurs cités, à l'exception du lieu de résidence, méritent d'être pris en compte par la présente étude.

Le lieu de résidence n'est pas pris en compte pour la simple raison qu'à Bujumbura-Mairie, où cette étude est menée, 93,5% des élèves du primaire parcourent moins de trois kilomètres pour se rendre à l'école (MEN, 2009).

3.2. Les caractéristiques de l'environnement familial

Les effets des caractéristiques de l'environnement familial ont été étudiés par les recherches de type «input-output». Les études en rapport avec ce thème ont essayé de mettre en évidence le lien entre les résultats scolaires et le niveau d'instruction des parents.

3.2.1. Le niveau d'instruction des parents

La corrélation du niveau d'instruction des parents de l'élève, et en particulier celui de la mère, et les performances des élèves a été soulevée par plusieurs auteurs (Coleman et al., 1966 ; Eisemon, Schwille et Prouty, 1989 ; Simmons et Alexander, 1978 ; Thorndike, 1973 ; Diallo, 2001; Langevin, 1992; Ouedraogo, 1989; UNESCO, 2000; Chinapah, 1997; OCDE, 2001). L'effet positif de l'instruction des parents n'est pas toujours mis en évidence. En effet, dans une étude menée au Zimbabwe, Marphy (1973) cité par Heyneman (1986) a constaté que les enfants issus des parents illettrés réussissaient mieux que les enfants des milieux aisés, généralement issus des parents instruits.

La bonne performance enregistrée du côté des élèves des familles instruites serait due au soutien qu'apportent les parents à leurs progénitures en dehors des heures de cours. Les parents souhaiteraient que leurs enfants aient un niveau d'instruction minimum équivalant à celui dont ils ont bénéficié, voire le dépasser (Akoué, 2007).

Les enfants des parents instruits bénéficieraient donc d'un encadrement adéquat. En effet, les représentations des parents face à l'école, qui elles-mêmes dépendent du niveau d'instruction, expliqueraient la qualité de l'encadrement, qui débouche au bout du compte aux bonnes performances scolaires de l'élève.

La corrélation entre le niveau d'études des parents et les résultats scolaires semblerait beaucoup plus vérifiée si la langue d'enseignement est l'outil de communication privilégié au sein des ménages. Cette hypothèse est corroborée par les résultats du PASEC (1999). Ce dernier a montré que les enfants qui bénéficient de l'occasion de s'exprimer en français en dehors de l'école, surtout dans leur famille, accusent de bonnes performances scolaires par rapport à ceux qui n'en trouvent pas l'occasion.

3.2.2. *Le revenu du ménage dans lequel vit l'enfant*

Les conditions économiques (la situation financière) des parents déterminent en grande partie la scolarité des enfants (Pauli et Brimer, 1971). Ceux dont les parents ne disposent pas de revenu substantiel ont d'énormes difficultés à poursuivre correctement les études. La plupart finissent par abandonner l'école. Le manque de frais de scolarité²⁹ et les autres dépenses occasionnées par la scolarisation sont parmi les facteurs les plus importants qui occasionnent les absences et les abandons scolaires ainsi que de mauvais résultats (Boyle et al., 1991 cités par UNESCO, 2003). Des études menées au Malawi et en Ouganda indiquent que la principale cause d'abandons scolaires est l'incapacité de s'acquitter des frais de scolarité (Lewis, Robin, Kainja, Nyirenda, et Spratt, 1991 cités par Akoué, 2007; Fleuret, Katahoire, Kakule, Makasa, Ocitti, et Opoka, 1992).

Quelles que soient leur capacité intellectuelle, les conditions de vie précaire influent considérablement sur la motivation scolaire des élèves et sur leurs chances d'apprendre. Ainsi par exemple, les résultats du Programme International Pour les Acquis des élèves (PISA) attestent que les élèves des pays qui investissent davantage dans l'éducation tendent à acquérir de meilleures compétences en matière d'alphabétisation (UNESCO, 2005). Les mêmes tendances sont observées à travers les scores moyens en lecture obtenus par les élèves de 6^{ème} année qui ont participé à l'enquête SACMEQ en Afrique Australe: les élèves des milieux socio-économiques élevés enregistraient de meilleurs résultats que ceux des milieux socio-économiques modestes.

Au Honduras, Eisemon (1997) a constaté que les élèves en situation de redoublement ressortissaient des familles à faibles revenus. De même, l'UNESCO (1998) a abouti aux

²⁹ La suppression des frais de scolarité dans cinq pays d'Afrique (Kenya, Malawi, Ouganda, Tanzanie, Zambie) a porté de bons résultats scolaires (UNESCO, 2004). Dès 2005, le Burundi vient d'emboîter le pas à ces pays en supprimant les frais de scolarité qui s'élevaient à trois dollars américains par an. Cependant, les résultats scolaires ne se sont pas améliorés. En effet, suite à l'absence des mesures d'accompagnement, de nombreux abandons scolaires se sont multipliés durant ces dernières années, accentués en outre par la détérioration du coût de la vie et des périodes de disettes, et parfois des famines que connaissent certains coins du pays.

mêmes constats. Selon cet organe, le taux de redoublement des enfants issus des familles à faible revenu est au moins deux fois plus élevé que celui des enfants issus des familles aisées. De nombreuses études effectuées auprès des acteurs éducatifs (personnel enseignant et agents de l'administration) établissent un rapport entre le redoublement et l'absentéisme, lui-même en rapport avec la santé et l'état nutritionnel des enfants (Khan et Berstecher, 1988; Jarousse et Mingat, 1989 cités par Diambomba, 1990; Pollit et al., 1990; 1996; Heyneman, 1981). A ce point, un rapport de l'OMS stipulait déjà en 1950 que la carence nutritionnelle, indicateur du statut socio-économique de l'origine de l'élève, et la mauvaise santé des enfants en âge d'être scolarisé en première année constituaient un pronostic d'une scolarité faible, d'absentéisme élevée, d'abandon et de mauvais résultats scolaires (Whitman, 2001).

En outre, des études menées un peu partout dans le monde ont mis en évidence une relation significative entre le taux de redoublement et le pourcentage de personnes vivant en dessous du seuil de pauvreté. En effet, pouvoir consacrer toute son attention à une formation ou à un apprentissage n'est possible que lorsqu'on a bien mangé et que l'esprit est suffisamment libre (Verbunt, 1994). Ainsi par exemple, une étude menée au Canada a montré que les enfants ayant des résultats médiocres prenaient moins régulièrement un petit déjeuner que les élèves brillants de milieu similaire (UNESCO, 1998). De même, aux Etats-Unis, les enfants des milieux défavorisés obtenaient des résultats au test de connaissances significativement inférieurs à ceux des enfants de milieux plus favorisés. Quand ils ont bénéficié d'un programme de petits déjeuners à l'école, l'amélioration de leur performance scolaire devenait plus importante que celle des enfants ne participant pas à ce programme (Maysey et al., 1988 cités par Whitman et al., 2000). Un tel programme a également abouti à de très bons résultats dans les pays en voie de développement. En Ethiopie par exemple, lorsque quelques écoles primaires des régions d'Ambara et de Tigré ont commencé à distribuer de la nourriture à leurs élèves, dans un projet parrainé par le PAM, les effectifs scolaires ont augmenté de 50% entre 1994 et 1995 et de bonnes performances scolaires ont été enregistrées. De même, au Bangladesh, la mise en œuvre du programme « food for education » a permis d'avoir des résultats satisfaisants. Le taux de redoublement allait jusqu'à 1% dans les écoles du programme, contre 5% pour les autres. Celui de l'abandon arrivait à 1% dans les écoles du programme contre 6% pour les autres (Cusso, 2003).

Au Bénin, les enfants scolarisés dans des écoles bénéficiant des services d'alimentation obtiennent de meilleurs résultats au test que les enfants qui en sont privés (Jarousse et Mingat, 1991). Dans le même ordre d'idées, une évaluation d'un programme de repas scolaire au Burkina Faso a pu établir que dans les provinces les plus défavorisées, l'existence des

cantines scolaires avaient pour conséquences des taux de scolarisation plus élevés, une fréquentation plus assidue, des taux de redoublement en constante baisse, des abandons moins fréquents et, principalement pour les filles, des taux de réussite en hausse aux examens (Rosso et Marek, 1988).

L'incidence de la santé financière des familles, voire des nations, sur les performances scolaires s'est également manifestée au début des années 1980, lors de l'application de la politique appelée « Programme d'Ajustement Structurel » (PAS), imposée par la Banque Mondiale et le FMI aux pays en voie de développement. En effet, ledit programme visait les services sociaux, en particulier les domaines de la santé et de l'éducation. Dans le secteur de l'éducation, le PAS envisageait la réduction des coûts de l'enseignement, la réduction du personnel enseignant, la baisse de niveau des qualifications d'enseignants en formation, la réduction des salaires des enseignants, la mise à la retraite anticipée des enseignants qualifiés et l'augmentation de la productivité des enseignants en accroissant le rapport enseignant/élèves (Chang, 1996). De ces différentes mesures, une détérioration de la qualité de l'éducation s'en est suivie. En effet, les infrastructures scolaires, les équipements scolaires, le matériel didactique, etc. ont reçu une partie faible de l'allocation publique, alors que la demande éducative n'a cessé d'augmenter. En outre, les parents ont été invités à contribuer économiquement pour le fonctionnement de l'école, alors que leurs conditions de vie ne cessaient de se dégrader. Les familles les plus démunies se sont retrouvées dans l'incapacité de s'acquitter des fournitures scolaires et certains élèves ont été obligés de quitter l'école (Chang, 1996).

La politique de l'ajustement structurel a eu un impact défavorable sur l'accès et la qualité de l'enseignement, mais aussi, elle a accentué les disparités entre les villes et les campagnes quant à la qualité de l'éducation. En effet, les écoles rurales, souvent fréquentées par les enfants des familles modestes, ont fait face à des réductions draconiennes de leurs fournitures scolaires et ressources pour formation. En plus, les enseignants ont manifesté un intérêt particulier aux enfants des plus riches, au lieu de s'adresser aux enfants des familles moins aisées (Longo, 1993; Chang, 1996).

Au sujet de l'influence de la politique de l'ajustement structurel sur les performances scolaires, nous pouvons conclure avec (ACCT, 1992), en affirmant que les mesures prônées par ledit programme ont plus pénalisé les pauvres et ont porté atteinte à l'efficacité interne de l'éducation des pays en voie de développement. C'est d'ailleurs pour cette raison que la Banque Mondiale et le FMI ont trouvé nécessaire de virer vers un ajustement à caractère humain. Selon ces institutions, les effets sociaux indésirables peuvent se réduire, voire évités,

si on protège les secteurs du développement social et humain, avec un accent particulier sur le domaine de l'éducation (Altinok, 2004 ; UNESCO, 1993 ; 2006).

Outre ces études qui prennent en compte le revenu de la famille et les performances scolaires des élèves, d'autres se sont intéressées uniquement au lien entre la profession des parents de l'enfant et les résultats scolaires des élèves. Les résultats issus des pays développés et les pays peu industrialisés divergent fortement de ceux observés dans les pays en développement. Dans les pays développés, les enfants de milieux économiquement favorisés obtiennent de meilleures performances scolaires à l'école (Thorndike, 1975 ; Coleman et al., 1966). Les résultats obtenus par Manley (1963) à la Jamaïque vont dans le même sens. Cet auteur a montré que les résultats scolaires des enfants ressortissant des familles de bas niveau socio-économique étaient faibles.

Il n'en est pas le cas des conclusions tirées de la plupart des études menées dans les pays en développement. Ainsi par exemple, une étude menée en Ouganda n'a révélé aucune relation entre la profession du père de l'enfant et les résultats obtenus au certificat d'études primaires (Heyneman, 1986). Pareils résultats ont été mentionnés par Orivel et Perrot (1989). Par contre, dans son étude menée au Zimbabwe, Murphy (1973) cité par Heyneman (1986) a constaté que les enfants des agriculteurs réussissaient mieux que ceux issus des fonctionnaires. De tels résultats ont été aussi relevés au Kenya (Mwaniki, 1973 cité par Heyneman, 1986). De même, Jarousse et Mingat (1992) cités par Lemrabott (2003) corroborent les conclusions des auteurs précédents. Dans leur étude menée au Togo, ces deux auteurs n'ont observé aucune différence des résultats scolaires entre les enfants des cadres moyens ou supérieurs et ceux des enfants d'agriculteurs. Dans certains cas, ils ont constaté que les enfants des cadres étaient classés en dernière position par rapport à ceux d'agriculteurs.

En définitive, les caractéristiques de l'environnement familial possèdent une influence sur les résultats scolaires des élèves. Toutefois, l'influence varie d'un pays à l'autre. A ce point, Vandenberghe (2001) cité par Demeuse et al. (2005) montre que certains pays enregistrent de bonnes performances scolaires, sans qu'elles soient fortement corrélées avec l'origine sociale. Pour un même niveau de performances, l'auteur ajoute que l'ampleur des inégalités sociales peut varier du simple au double selon les pays. En outre, dans les pays en développement, ces facteurs demeureraient moins importants que les facteurs internes à l'école (Heyneman, 1981 ; Sall, 1996).

3.3. Les caractéristiques de l'environnement scolaire

Ce type de recherche met l'accent sur certaines caractéristiques de l'école, en l'occurrence l'équipement scolaire, le pouvoir organisateur de l'école, l'organisation pédagogique, etc.

3.3.1. *L'équipement scolaire*

Par équipement scolaire, il faut surtout entendre le mobilier scolaire et le manuel scolaire.

3.1.1.1. *Le mobilier scolaire*

L'état général des infrastructures des écoles et en particulier le mobilier scolaire influe sur les résultats scolaires des élèves. Ainsi par exemple, les écoles équipées en banc-pupitre obtiennent de bons résultats que celles qui en ont en quantité insuffisante (Fuller, 1986). De même, dans une étude menée au Botswana, Diambomba et al. (1996) ont constaté que les écoles où les salles de classe étaient en bon état et où les bureaux du maître étaient disponibles, tendaient à être plus performantes. De tels résultats ont été réfutés par Jarousse et Mingat (1989). Dans une étude menée au Togo, ces derniers n'ont pas observé un effet notable du mobilier scolaire sur les résultats scolaires des élèves.

3.1.1.2. *Le manuel scolaire*

L'amélioration de la qualité de l'enseignement passe par plusieurs chemins, y compris la disponibilité du manuel scolaire de l'élève et du guide de l'enseignant. Le manuel scolaire de l'élève est cité par de nombreux auteurs comme ayant une grande influence sur les performances scolaires des élèves (Fuller et Clarke, 1994 ; Banque Mondiale, 1988; 1992; 1995; Jarousse et Mingat, 1989; Lockheed et Verspoor, 1990; Postlethwaite et Ross, 1992; Psycharopoulos et Woodhall, 1988; Heyneman, 1986 ; Scheerens, 2000 ; Nazam, 2003; Demeuse et al, 2005; UNESCO, 2004; Verspoor, 2005 ; Kantabaze, 2006). Ainsi par exemple, au Nicaragua et au Brésil, les élèves disposant des manuels avaient de bonnes notes en mathématiques que ceux qui en étaient privés (Banque Mondiale, 1992). Dans le même ordre d'idées, Michaelowa (2001), citée par Demeuse et al. (2005) rapporte que dans une classe où chaque élève a un manuel de lecture et celui de mathématiques, les scores enregistrés produisent un pourcentage supérieur de quinze à dix huit points à celui d'une

classe où les élèves ne disposent pas de manuels. Mingat et Jarousse (2000) évoquent, quant à eux un écart de quatorze points au profit d'une classe où tous les élèves disposent de manuels scolaires par rapport à ceux qui en sont dépourvus totalement.

L'effet bénéfique de la disponibilité et de l'utilisation du manuel scolaire s'est aussi révélé efficace en Ouganda. Une étude menée dans ce pays et rapportée par l'UNESCO (2004) a montré une amélioration nette de la qualité des apprentissages des élèves suite à une forte réduction de ration manuel- élève. Selon cette étude, le ratio manuel/élèves était de 1/45 en 1995 contre 1/6 en 2001. De pareils résultats ont été corroborés par une autre recherche effectuée aux Philippines par la Banque Mondiale. Cette institution avait lancé en 1978 un projet visant de passer d'un rapport 1 manuel pour un 10 élèves à un rapport de 1 à 2. L'impact dudit projet a été contrôlé, et les élèves ont passé des tests avant et après dans les disciplines scientifiques, en arithmétiques et en langue nationale. L'évaluation dudit projet a révélé une nette amélioration des performances scolaires des élèves (Psycharopoulos et Woodhall, 1998).

Dans les pays en développement, l'usage du manuel scolaire reste très faible³⁰. Ainsi par exemple, dans certains pays comme la République centrafricaine, un manuel de français est partagé entre dix et vingt élèves (Banque Mondiale, 1988; 1995). Or, l'idéal serait que chaque élève ait son manuel scolaire ou à défaut, le partager à deux. Le manque criant des manuels scolaires conduit à des échecs scolaires. A ce sujet, les propos de Verspoor (2005 : 135-136) semblent convaincants :

« lorsqu'il n'y a pas assez de manuels scolaires, les enseignants ont tendance à opter pour une pédagogie où leur discours devient source principale de connaissances et les manuels n'ont plus qu'un rôle complémentaire, de sorte que les bénéfices sont limités à ceux qui les possèdent. En revanche, quand les élèves ont leurs manuels, la pédagogie peut changer et l'enseignant peut s'appuyer sur ces supports, tant pour son enseignement que pour le travail individuel des élèves ».

Cependant, il ne suffit pas que l'école dispose du manuel scolaire pour l'élève ou pour l'enseignant, mais il faut que ce matériel didactique soit utilisé. Dans certaines écoles, on a remarqué que les manuels scolaires restent enfermés dans les armoires des enseignants au lieu d'être exploités. La Banque Mondiale (2001: 21) le justifie ainsi : *« les livres emportés par les enfants à la maison sans étagères ne durent pas longtemps. Pour maintenir les livres en bonne condition, les alternatives sont de les garder sous le contrôle des écoliers ou de ne pas*

³⁰Non seulement le manuel reste insuffisant, mais aussi il reste mal conçu et inadapté pour la plupart des cas (Boubacar, 2001). Bien qu'un pas ait été franchi pour corriger ces lacunes, des contenus ou des titres sans aucun intérêt pour les élèves, à l'instar du célèbre titre "nos ancêtres les Gaulois" ne manquent pas aujourd'hui dans pas mal de manuels scolaires.

les utiliser du tout». Cette façon d'agir serait liée à de multiples facteurs, en l'occurrence l'ignorance des enseignants quant au rôle joué par ce matériel dans l'apprentissage des élèves et à la peur de ne pas terminer le programme. C'est pour cette raison qu'une formation sur l'utilisation du manuel scolaire s'impose pour tout débutant dans la carrière enseignante.

Quant au guide de l'enseignant, sa présence et son utilisation constituent un atout favorable pour la performance scolaire des élèves (Verspoor, 2005; Banque Mondiale, 1992).

Selon la Banque mondiale (1992), les guides d'enseignant les plus efficaces sont caractérisés par les points suivants :

- des renseignements sur le contenu du programme et sur la façon de procéder;
- des tests de diagnostic qui aident l'enseignant à connaître le niveau de connaissances de chaque élève et adapter ainsi son enseignement
- des stratégies de gestion de la classe.

En outre, l'usage du guide de l'enseignant permet d'asseoir la notion de l'équité de traitement, puisque tous les élèves sont censés suivre le même programme et acquérir presque les mêmes compétences (Verspoor, 2005). Toutefois, l'effet bénéfique du guide de l'enseignant ne peut se réaliser que si l'enseignant possède la capacité et éprouve du désir à utiliser adéquatement ce matériel pédagogique (Scheerens, 2000).

Au Burundi, l'insuffisance du manuel scolaire pourrait être une des causes du faible rendement interne au niveau de l'enseignement primaire. En effet, le manuel de l'étude du milieu n'est pas encore disponible pour toutes les classes et celui de calcul n'existe pas pour les classes de 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année. Pour les manuels existants, le ratio manuel/élèves reste trop faible (voir les données du tableau 1.5 de la page 27)

3.3.2. *Le pouvoir organisateur de l'école*

Les études évaluant l'effet du pouvoir organisateur de l'école aboutissent pour la plupart des cas aux conclusions similaires : les écoles privées obtiennent de meilleurs résultats que celles des écoles publiques (Chinapah, H'ddigui, Kanjee, Falayajo, Hamissou, Rafalimanana et Byamugisha, 1999 ; UNESCO, 2000 ; Grisay et Mahlck, 1991 ; Marceau et Cowley, 2004). Dans le cadre du projet MLA, toutes les écoles privées, à l'exception des écoles de l'île Maurice, avaient de meilleures notes que les écoles publiques (UNESCO, 2000).

Les bonnes performances des écoles enregistrées dans les écoles privées seraient liées au fait que ce type d'école possède des ressources humaines et matérielles de qualité de loin supérieure à celles des écoles publiques. En outre, la sélection rigoureuse opérée au moment

du recrutement des élèves explique en partie l'avance des écoles privées sur les écoles publiques. Enfin, les écoles privées sont fréquentées par les enfants dont les parents sont instruits et possédant un revenu élevé, capables d'assurer un encadrement adéquat en dehors des heures de cours. Cependant, les bonnes performances relevées au sein des écoles privées risquent d'être compromises par le but lucratif de ces écoles. Ainsi par exemple, au Burundi, beaucoup de responsables des écoles privées se comportent en hommes d'affaires, se souciant peu des conditions, parfois désastreuses, dans lesquelles les activités pédagogiques se déroulent, et surtout de la qualité de l'enseignement dispensée. C'est dans cette optique que certaines écoles privées de Bujumbura se classent parmi les dernières au Concours national organisé à la fin du cycle primaire (Barahinduka, 2006).

3.3.3. L'organisation pédagogique de l'école

Il s'agit ici de voir l'influence des classes sous le régime de la double vacation et celui des classes multigrades sur les performances scolaires.

3.3.3.1. La double vacation

Imposée par la Banque Mondiale dans les années 1980, la double vacation, appelée aussi système alternée ou classe à double flux est un système d'organisation scolaire qui s'impose dans les régions, généralement, surtout dans les villes, là où la demande éducative est de loin supérieure à l'offre éducative. Elle peut se réaliser sous plusieurs formes: double vacation des locaux uniquement et double vacation des maîtres et des locaux à la fois. Dans le premier cas, la classe est divisée en deux groupes, l'un suit les enseignements avant-midi avec son enseignant et l'autre se présente après-midi avec un autre enseignant. Dans le second cas, les deux groupes alternent, mais sont placés devant le même enseignant.

La plupart des résultats de recherches montrent que ce type d'organisation conduit à la baisse du niveau des élèves, suite à la réduction du temps réservé à l'enseignement-apprentissage (Verspoor, 2005, Banque Mondiale, 1992; CONFEMEN, 1999; Diambomba et al, 1996; Mingat et Surchaut, 2000 ; Kantabaze, 2006). Dans beaucoup de cas, le programme est survolé et parfois même n'est pas achevé. L'étude d'Eisemon, Schwillle et Prouty (1989) menée au Burundi révèle l'inverse.

3.3.3.2. *Classes multigrades*

Pratiqué souvent dans les milieux ruraux, le système des classes multigrades s'applique là où l'offre éducative est de loin supérieure³¹ à la demande éducative. Cette formule consiste à regrouper dans une même salle de cours, sous l'autorité d'un même enseignant, des élèves de plusieurs niveaux.

Contrairement à ce qui est observé au niveau des classes à double vacation, l'organisation des cours en classes multigrades porte de bons résultats, mais à condition que les enseignants soient initiés à la pédagogie y relative (Schiefelbein, 1991 cité par Verspoor, 2005, Verspoor, 2005, Anderson, 1992). A l'absence de cette initiation, les résultats risquent d'être médiocres. Cela fut le cas pour Madagascar comme pour le Népal. Dans ces pays, les enseignants à qui on avait confié les élèves des trois premiers niveaux d'enseignement primaire consacraient deux heures de temps à chaque groupe, en commençant par ceux de la première année. A la fin de la séance, les enfants étaient invités à regagner leur domicile. Une telle pratique a eu des conséquences dramatiques sur les résultats des élèves. En effet, dans la réalité, c'était une réduction très considérable du temps d'enseignement, ce qui s'écarte de la pédagogie des classes multigrades.

La présente étude ne prend en compte cette dimension car ce type d'organisation n'existe pas au Burundi.

3.4. *Les caractéristiques personnelles de l'enseignant*

Ce type de recherche s'intéresse aux caractéristiques visibles de l'enseignant, tels que le genre, le niveau de formation, l'âge, l'ancienneté dans le métier, le statut, etc.

Seront étudiées dans cette section, les caractéristiques citées par de nombreuses études, à savoir : le genre, la qualification, l'expérience et le statut de l'enseignant.

3.4.1. *Le genre de l'enseignant*

L'opinion généralement répandue est que les femmes sont moins performantes que les hommes. Au Burundi par exemple, l'opinion publique tend à affirmer que l'enseignant de genre masculin est plus performant que celui de genre féminin. Les classes de 5^{ème} et de 6^{ème}

³¹ Dans certains cas, la rareté des ressources humaines fait que certains établissements scolaires recourent à l'organisation des classes alternées.

année sont confiées à 99% aux enseignants de genre masculin. Les écoles privées quant à elles ont tendance à recruter plus d'hommes que de femmes.

Les résultats de recherche rejettent cette manière de penser. Dans leur étude menée au Togo, Jarousse et Mingat (1989) ont trouvé que les enseignantes tendaient à être plus performantes que les hommes. A l'inverse, Lemrabott (2003) a observé que les élèves enseignés par les hommes progressaient mieux en arabe que les élèves encadrés par les femmes. L'écart d'acquisition en arabe était de 3,1 points en faveur des élèves encadrés par les enseignants de genre masculin. Plusieurs auteurs (PASEC, 1999 ; Bressoux, 1933, Guèye, 1997) s'inscrivent aussi dans la logique de Lemrabott (2003). D'autres études ont abouti à des résultats mitigés. Ainsi par exemple, au Puebla, Carron et Châu (1998) ont trouvé que dans le milieu urbain, les élèves encadrés par les femmes obtenaient de meilleures notes scolaires que ceux enseignés par les hommes. Dans les coins les plus reculés et dans les quartiers périphériques urbains, les enseignantes étaient moins performantes que les hommes.

D'autres recherches ont mis en cause les résultats ci-haut évoqués et mentionnent plutôt que les élèves progressent de la même manière selon qu'ils sont enseignés par une femme ou par un homme (Bernard, 2006). Il en est de même des résultats issus des évaluations du PISA. Aucune relation entre le genre de l'enseignant et les performances scolaires des élèves n'a été observée (UNESCO, 2003). Selon ce dernier, cette hypothèse est assez hasardeuse de tant plus qu'elle nécessite plusieurs variables pour sa vérification.

De même, alors que certains écrits montrent que les filles progressent mieux quand elles sont enseignées par un maître de genre féminin, Bernard (2006) a trouvé que les filles apprennent mieux avec les enseignants de genre masculin qu'avec ceux du genre féminin.

3.4.2. La qualification de l'enseignant

Beaucoup de gens voient à travers le concept de la qualification de l'enseignant, le niveau de formation académique seulement. Loin de là, ce vocable appelle à la fois la formation académique et la formation professionnelle.

3.4.2.1. La formation académique de l'enseignant

Quel que soit le degré d'enseignement donné, un certain niveau de formation académique doit être requis pour transmettre le savoir et le savoir-faire aux élèves. La crédibilité des enseignants d'un certain niveau académique est justifiée par l'hypothèse stipulant que plus le

niveau de la formation académique de l'enseignant est élevé, meilleure sera la qualité de ses prestations (Sinascalco, BIT/UNESCO, 2002, cité par De Ketele, 2004 ; Banque Mondiale, 1995). Au bout du compte, *«pour enseigner long comme le doigt, il faut en savoir long comme la main»*, dit l'adage chinois. Selon Carron et Ngoc Châu (1998), face aux enseignants de moindres compétences académiques, les élèves auront du mal à apprendre ou apprendront très peu. Selon toujours le même auteur, cela paraît plus vraisemblable pour l'enseignement primaire, où les élèves n'ont pas acquis les compétences d'apprendre seuls. En outre, dans certains pays en développement où les autres facteurs intervenants dans le processus d'apprentissage, en l'occurrence le manuel scolaire, sont rares, l'enseignant devient la seule source du savoir. Dans cette optique, certaines personnes, en particulier les partisans de la professionnalisation de l'enseignement, les parents des élèves et les syndicalistes du secteur de l'éducation, continuent à lutter pour un recrutement des enseignants qualifiés, et ce, à tous les niveaux d'enseignement (Mingat et Suchaut, 2000). Au regard de ce qui est rapporté par Rwehera (1999), l'inquiétude exprimée par les parents et les syndicalistes semble fondée. Cet auteur affirme avoir constaté au Tchad une classe où un nouveau maître titulaire, qui venait d'être nommé en remplacement d'un suppléant, a dû faire redoubler plus de 90% des élèves du CPI après avoir constaté par un test leur niveau réel. Le même auteur justifie ce comportement par le fait que dans douze écoles visitées, aucun maître suppléant n'avait pas reçu une formation générale de niveau BEPC. Beaucoup d'entre eux n'avaient que le certificat d'Études Primaires et Élémentaires. D'autres études ont montré que les enseignants du primaire ne maîtrisaient pas le programme qu'ils étaient censés dispenser. Ainsi par exemple, Bashir (1994) a constaté qu'en Inde, moins de la moitié des enseignants de la quatrième année pouvaient répondre correctement à 80% des questions d'examen sur le programme de mathématiques correspondant à ce niveau. Il en est de même des résultats auxquels le SAQMEQ II a abouti dans certains pays de l'Afrique Australe : en Ouganda et à Zanzibar, plus de 20% des enseignants n'ont pas le niveau requis en lecture pour enseigner l'anglais (UNESCO/BREDA, 2009).

Face aux remous exprimés par différents partenaires éducatifs, en particulier les syndicalistes et les parents d'élèves, sur le niveau académique d'un futur enseignant, surgissent deux questions :

- quel est le niveau exigé pour enseigner à l'école primaire ?
- les enseignants ayant le niveau de formation académique élevé réussissent mieux en classe que leurs collègues qui accusent un niveau de formation inférieur ?

La réponse à la première question, celle relative au niveau d'instruction académique exigé pour enseigner à l'école primaire, varie d'un continent à l'autre et d'un pays à l'autre. Les pays membres de l'OCDE et de l'IEM (pays non membres de l'OCDE mais participant aux programmes OCDE/UNESCO d'indicateurs de l'Éducation dans le monde) ont opté pour une formation tertiaire des enseignants (De Ketele, 2004). Au niveau de l'enseignement primaire, les mêmes pays sont favorables pour une formation tertiaire de 3 à 5 ans³². En France par exemple, dès 2010, sera recruté comme enseignant de l'école primaire, uniquement toute personne détentricrice du diplôme BAC+5 (UNESCO/BREDA, 2009).

Dans les pays en voie de développement, en particulier en Afrique, en Amérique latine et en Asie, la situation se présente sous un autre angle. Dans ces milieux, il n'est pas exclu de rencontrer un enseignant de l'école primaire titulaire d'un diplôme de fin d'études primaires exercer à côté d'un enseignant de niveau BAC et plus (Rwehera, 1999).

Les contraintes de l'ajustement structurel combinées avec la politique de la scolarisation universelle introduite suite à Jomtien (1990) ont conduit les États des pays en développement à recourir à un recrutement des enseignants présentant un profil de formation académique de divers niveaux (De Ketele, 2004). Le niveau auquel plusieurs personnes convergent correspond à une durée minimale allant de 10 ans à 12 ans d'études générales (UNESCO /BREDA, 2009; Jarousse et Suchaut, 2000; Bernard, 2003; Banque Mondiale, 1988; 1995 ; Verspoor, Behagel et Coustère, 1999). Un niveau supérieur à celui-ci n'est pas en soi une mauvaise chose, mais dans les pays où les ressources financière semblent limitées, il entraînerait un coût élevé. La Banque Mondiale est l'un des partisans de cette politique. Cette institution continue d'imposer aux pays en voie de développement qui éprouvent les difficultés de satisfaire à la demande éducative, à réduire la durée de formation pour les futurs enseignants de l'école primaire, sous peine d'avoir leur financement bloqué (Altinok, 2004). Sous ces menaces, plusieurs pays en voie de développement ont vu à la baisse la durée de la formation des futurs enseignants. Au Burundi par exemple, les écoles normales qui offraient, après le collège, une formation de quatre ans³³ aux futurs enseignants du primaire ont été remplacées par les écoles d'instituteurs-adjoints (EFI) dont la durée de formation est de deux ans, réduisant ainsi les connaissances académiques et pédagogiques. De surcroît, ce sont les élèves moins performants qui sont orientés dans ce genre de formation.

³² Au sein de l'Union européenne, quelques pays échappent encore à cette règle. Il s'agit de la Belgique, le Danemark, l'Italie, les Pays-Bas et le Portugal (Commission des Communautés Européenne, 1993).

³³ A l'issue de cette formation qui durait en tout 14 ans, les lauréats obtenaient un diplôme appelé D7, correspondant au niveau 4 de la Classification Internationale Type (CITE). Selon toujours cette classification, les enseignants qui bénéficient d'une formation de 12 ans (ceux ayant fréquenté les écoles de formation d'instituteurs et porteurs de diplôme D6) sont au niveau 3.

Dans d'autres pays, les enseignants vacataires ne disposent que de 6 mois de formation après deux années d'études post primaires

Les niveaux de formation académique étant différents d'un pays à l'autre, la question qui en découle est de savoir si les enseignants ayant le niveau de formation académique élevé réussissent mieux en classe que leurs collègues qui accusent un niveau de formation académique inférieur. A cette question, les résultats des recherches menées au Nord comme au Sud, sont mitigés.

- Aux Etats-Unis

Deux études méritent d'être mentionnées : La première a été menée par Rivkin, Hanushek et Kain (2005). Ces trois auteurs ont mené une étude au Texas, auprès de 600.000 élèves réparties dans 300 établissements publics du primaire et du collège. A l'issue de leur étude, ils constatent que les enseignants de niveau d'enseignement supérieur, en l'occurrence ceux qui détiennent le master (BAC+5) n'apparaissent pas plus performants que leurs collègues de niveau académique moins élevé (UNESCO/BREDA, 2009).

La seconde a été réalisée par Krueger (1999). Celui-ci a utilisé les données du projet STAR (Tennessee Student/Teacher Achievement Ratio experiment) qui avaient au départ l'objectif d'évaluer l'effet de la taille de classe sur les performances scolaires des élèves. Participaient à cette recherche environ 11600 élèves réparties dans 80 écoles. Comme les informations en rapport avec les caractéristiques de l'enseignant étaient aussi demandées par la présente étude, Krueger (1999) en a profité pour voir l'effet de la formation académique de l'enseignant sur les performances des élèves. Sur ce sujet, Krueger (1999) va dans le même sens que Rivkin et al. (2005). Aucune différence n'est observée entre les enseignants du diplôme de master et ceux du niveau d'enseignement inférieur (UNESCO/BREDA, 2009).

De ces études, il se dégage que l'élévation du niveau de diplôme universitaire n'entraîne pas d'office de meilleures acquisitions scolaires, en particulier à l'école primaire.

- En France

Leroy-Auduin et Mingat (1996) ont mené une recherche sur l'influence de la formation académique de l'enseignant sur les performances des élèves. Sur un échantillon d'enseignants constitué de 45% de niveau BAC, 35% de niveau DEUG et 20% ayant la licence ou la maîtrise, les deux auteurs ont observé que le niveau académique de l'enseignant ne laisse que

très peu de traces sur les performances scolaires. En effet, par rapport à un enseignant n'ayant que le BAC, les élèves gagnent en moyenne environ 0,7 points si leur enseignant a le DEUG et 1,1 points s'il a une licence ou la maîtrise. Ces différences ne sont pas statistiquement significatives

- En Afrique

Depuis un certain temps, un bon nombre de chercheurs (Bernard, 2004, PASEC, 2003 ; UNESCO, 2000) essaient de clarifier l'effet de la formation académique sur les performances scolaires. De ces différentes études, presque tous les chercheurs sont unanimes sur le fait qu'une longue période de formation académique n'engendre pas automatiquement de bons résultats scolaires des élèves, comparativement aux enseignants d'une formation académique d'une courte durée. Les données du tableau 5.1, issues d'une étude menée par le PASEC sur neuf pays de l'Afrique francophone (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Sénégal, Togo, Guinée, Mali et Niger) illustrent bien les faits.

Tableau 3.1 : Effet du niveau académique de l'enseignement second cycle versus premier cycle secondaire (en % d'écart-type)

Pays	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Burkina Faso	-0,09	0,04
Cameroun	0,18	-0,08
Côte d'Ivoire	0	0,01
Madagascar	0,19	-0,03
Sénégal	0,17	0,04
Togo	-0,12	0,15
Guinée	0,20	0,07
Mali	0,05	-0,04
Niger	0,05	-0,09

Source : Bernard et al. (2004)

Dans l'ensemble, aucune différence significative n'est relevée entre les enseignants de niveau second cycle secondaire par rapport à ceux du niveau d'enseignement premier cycle

secondaire, exception faite pour le Madagascar, le Sénégal et la Guinée, où les élèves de la deuxième année progressent légèrement mieux chez les enseignants de niveau second cycle par rapport à ceux suivis par les enseignants de niveau premier cycle. Au Madagascar, le PASEC n'a relevé aucune différence entre un enseignant qui a fréquenté le lycée non titulaire du BAC et un enseignant bachelier

Pour approfondir la question, le PASEC (2004) a mené une étude au Togo au cours de l'année scolaire 2000-2001. Les résultats issus de cette étude confortent les conclusions antérieures.

Tableau 3.2. Effet du niveau académique de l'enseignement au Togo (en % d'écart-type)

Classe	Premier cycle secondaire	BEPC	Lycée	BAC ou plus
2 ^{ème} année	-	27	-2ns	-1
5 ^{ème} année	-		+15	+16

Source : Bernard et al. (2004).

Les données du tableau 3.2 montrent qu'en classe de deuxième année, les enseignants titulaires du BEPC se révèlent plus efficaces que les autres catégories d'enseignants. En effet, leurs élèves devancent les autres de 27 points d'écart-type. Par contre, aucune différence significative n'est observée entre les autres catégories d'enseignants.

En classe de 5^{ème} année, les enseignants titulaires du BAC font progresser les élèves au même rythme que ceux du niveau Lycée de même que les détenteurs du BEPC.

A l'issue de cette étude, le PASEC (2004) conclut que le niveau BEPC ne porte pas atteinte aux performances des élèves.

Au niveau de l'enseignement supérieur, Sall (1996) a abouti aux résultats presque similaires. Il a trouvé que la section qui compte le pourcentage le plus élevé d'enseignants de rang magistral n'obtient pas de meilleurs résultats que la section qui compte moins d'enseignants de rang magistral.

4.3.2.2. *La formation professionnelle*

La formation professionnelle comprend deux volets; la formation initiale et la formation continue. La formation initiale peut s'offrir en même temps que la formation académique ou au début de la carrière alors que la formation continue s'offre tout au long de la carrière.

a). La formation initiale

Selon les pays, la formation initiale peut être courte (4 à 6 mois) ou longue (deux ans et plus). Toutes choses étant égales par ailleurs, une longue formation professionnelle devrait déboucher sur la performance de l'enseignant. Dans cette logique, les élèves suivis par les enseignants dotés d'une longue formation professionnelle initiale progresseraient mieux par rapport à ceux qui sont encadrés par les enseignants de formation professionnelle d'une courte durée. Les études qui s'intéressent à cette question ne confortent pas pareil raisonnement.

Dans les pays développés, rares sont les études qui traitent l'effet de la formation professionnelle sur les acquisitions scolaires des élèves. En effet, la presque totalité des enseignants bénéficient d'une formation initiale avant d'entamer la carrière enseignante (UNESCO/BREDA, 2009). L'étude menée en France par Bressoux, Kramarz et Prost (2006) est une des rares effectuée dans les pays développés. Bressoux et al. (2005) ont voulu identifier l'effet de la formation professionnelle initiale des enseignants de l'école primaire sur les acquisitions scolaires des élèves de 3^{ème} année (CE2). Comme la France offre la possibilité à certains enseignants de commencer leur métier sans avoir subi aucune formation professionnelle initiale, Bressoux et al. (2005) en ont profité pour comparer les performances des enseignants novices sans formation professionnelle initiale (36 au total) et celles des enseignants novices dotés d'une formation professionnelle initiale (66 au total). Les auteurs ne relèvent aucune différence significative entre les deux catégories d'enseignants en français, alors qu'un écart modéré est observé en mathématiques, en faveur des enseignants ayant subi une formation professionnelle initiale. D'après les résultats de cette étude, la formation initiale n'exerce qu'une influence très modérée, voire parfois inexistante, sur les performances des élèves

Au niveau du continent africain, beaucoup d'études ont été menées par un bon nombre de chercheurs (Banque Mondiale, 1992 ; PASEC, 2002 ; 2003 ; 2006b ; Michaelowa et Wechtler, 2006 ; Bernard et al., 2004 ; Mingat et Suchaut, 2000 ; Verspoor, 2005). Les résultats auxquels ces études ont abouti restent mitigés et varient d'un pays à l'autre. Ainsi, au

Togo et en Guinée, le PASEC n'a relevé aucune différence des résultats entre les classes tenues par les enseignants dotés d'une formation initiale de courte durée (trois à six mois) et celles tenues par les enseignants dotés d'une longue formation, s'étendant à deux ans et plus (PASEC, 2002; 2003). Ces études concluent en outre, qu'il n'est pas nécessaire d'offrir une longue formation initiale aux futurs enseignants. Une formation de courte durée (quatre à six mois) suffit, mais à condition d'accompagner les enseignants durant toute leur première année de service (Banque Mondiale, 1992, Verspoor, 2005). Lockheed avait déjà tiré pareilles conclusions en 1991, mais avait ajouté que le succès de cette politique allait de paire avec le recrutement des enseignants ayant davantage d'années d'études générales.

Les conclusions tirées à l'issue des études menées au Togo et en Guinée diffèrent de celles obtenues au Cameroun, au Madagascar et en Côte d'Ivoire. En effet, les études menées au Cameroun montrent que la formation initiale possède un impact positif mais sans différence à signaler entre une durée de trois mois et une période d'un an. Au Madagascar par contre, une formation d'une année s'avère plus efficace qu'une formation de trois mois. En Côte d'Ivoire, les enseignants ayant une formation initiale, quelle qu'en soit la durée, s'avèrent moins efficaces que leurs collègues non formés. (Suchaut et Solaux, 2002 cités par Major, 2003).

Parmi les diverses études menées, le cas de la Guinée constitue un cas particulier qu'il convient de mentionner en détail. Afin de scolariser un plus grand nombre d'enfants, la Guinée a opté depuis 1998 pour un programme de formation initiale des maîtres dénommé FIMG. L'objectif visé était de former 6000 enseignants contractuels en trois ans afin de combler le déficit (Houngbedji, 2007; PASEC, 2003).

Jusqu'en 2004, trois variantes de programmes avaient été mises en œuvre :

- les FIMG 9-9, c'est-à-dire les enseignants formés sur 18 mois dont les 9 premiers mois étaient consacrés à la formation théorique et les 9 derniers mois à la formation pratique avec responsabilité entière d'une classe ;
- les FIMG 3-9-3, sont les enseignants formés sur 15 mois. Les 3 premiers mois étaient destinés à une formation théorique. Les 9 qui suivaient étaient réservés à une formation pratique, où l'enseignant était titulaire d'une classe. Les trois mois restant étaient destinés encore une fois à une formation théorique ;
- dès 2003, le FIME (Formation Initiale des Maîtres de l'Elémentaire) remplace le FIMG. Le FIME prend en compte les avantages de FIMG (3-9-3) et (9-9). De façon organisationnelle, le FIME comprend une formation théorique de 9 mois en institution, suivie d'une prise en charge d'une classe pendant 9 mois. Cette phase est suivie d'une formation théorique en

institution, à l'issue de laquelle un certificat, FIME 9-9-3 lui est délivré. (Houngbedji, 2007 ; UNESCO/BREDA, 2009 ; PASEC, 2003)

Les FIMG et FIME ont, certes, permis à la Guinée d'avoir les enseignants en nombre suffisant, mais ont-ils pu sauvegarder la qualité des apprentissages des élèves ? Telle est la question à laquelle le PASEC s'intéresse depuis un certain temps. Le PASEC (2003 ; 2006b) a procédé à une évaluation de l'effet de la formation professionnelle sur les performances des élèves. Le tableau 5.3 donne les points saillants de ladite recherche.

Tableau 3.3 : Scores moyens de français et de mathématiques sur 100 au CP2 et au CM1 en fonction de la formation initiale de l'enseignant

Type de formation	Scores début d'année (sur 100)		Scores à la fin de l'année (sur 100)	
	Classe de CP2	Classes de CM1	Classe de CP2	Classe de CM1
FIMG 9-9	41,8	41,8	54,0	54,0
FIMG 3-9-3	35,9	35,9	51,5	51,5
ENI	33,9	33,9	43,6	43,6
FIME 9-9-3	37	37	46,5	46,5
Total	37,8	37,8	49,6	49,6

Source : PASEC (2007).

Des données du tableau 5.3, il ressort que les élèves placés sous les enseignants FIMG tendent à être plus performants que leurs camarades encadrés par les enseignants de formation ENI. En classe de CM1, aucune différence n'a été relevée à partir des résultats des élèves. De ces résultats, on conclut que les élèves des enseignants FIMG et FIME apprennent aussi bien que le font ceux des enseignants de formation classique, ENI (UNESCO/BREDA, 2009 ; Houngbedji, 2007; PASEC, 2003 ; 2006b).

La formation initiale initiée en Guinée a abouti à des résultats satisfaisants. Cependant, il y a lieu de se demander si ces résultats sont imputables uniquement à cette formation ? A notre avis, les résultats enregistrés en Guinée sont le fruit de plusieurs paramètres, bien entendu la formation initiale et surtout la formation académique. En effet, contrairement à d'autres pays où le PASEC a fait des investigations, la Guinée se distingue des autres pays par le niveau académique élevé des enseignants. Le pourcentage des enseignants du niveau premier cycle secondaire est de 0,6% contre 18,4% du PASEC. Pour les enseignants ayant le diplôme de fin premier cycle secondaire, le pourcentage est de 5% contre 18,7% du PASEC. Le pourcentage

des enseignants du niveau second cycle secondaire et ceux ayant le diplôme de second cycle secondaire se situent respectivement à 52,8% et 41,5% contre 49,8% et 31% du PASEC (UNESCO/BREDA, 2009).

Ainsi, les résultats attribués à la formation initiale pourraient être influencés par la formation académique.

Intéressantes soient-elles, les études cherchant à élucider le lien entre la formation professionnelle et les performances scolaires des élèves se focalisent uniquement sur la durée de la formation. Or, une autre dimension non moins importante reste non explorée : il s'agit du contenu et des méthodes de la formation. Les recherches ultérieures devraient se pencher sur ces aspects.

b). La formation continue

Les activités sous l'appellation « formation continue » peuvent prendre plusieurs formes : consolidation du profil académique, renforcement des capacités pédagogiques et méthodologiques, initiation aux nouveaux contenus ou à la familiarisation de l'usage de nouveaux manuels.

Les observations empiriques menées à l'endroit de la formation continue ou formation en cours d'emploi ont révélé que celle-ci aboutissait aux meilleures performances des élèves par rapport à la formation académique de longues durées. De bons résultats ont été observés au Botswana, au Ghana, au Kenya, au Lesotho et au Malawi, où les écoles étaient tenues par les enseignants d'une formation académique de courte durée, mais bénéficiant une formation continue (Banque Mondiale, 1988).

3.4.3. L'ancienneté de l'enseignant

L'expérience de l'enseignant constitue une des caractéristiques de l'enseignant qui influence les performances scolaires (UNESCO/BREDA, 2009). Toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves encadrés par un enseignant expérimenté devraient être plus performants que les élèves suivis par un enseignant débutant. Cependant, une question qui reste difficile à trouver une réponse est celle de préciser à partir de quelle année de service on devient performant. A ce sujet, les résultats des recherches sont mitigés. Duru-Bellat (2003) parle de quinze ans de service, Rivkin et al. (2005) parlent de trois ans et Lemrabott prend comme repère les enseignants ayant plus de onze dans la carrière.

Qu'en est-t-il des résultats de recherches à propos de l'influence de l'enseignant sur les performances des élèves ?

Aux Etats-Unis, Rivkin et al. (2005) ont constaté à partir des données du Texas School project que les élèves encadrés par les enseignants moins expérimentés, surtout ceux qui ont une année de service, obtenaient de moins bons résultats scolaires que les élèves encadrés par les enseignants expérimentés. Les auteurs précisent en outre qu'aucune différence significative n'est plus observée à partir de trois ans de service. Krueger (1999) quant à lui signale un faible effet positif de l'ancienneté de l'enseignant sur les performances scolaires. Sur base des données du projet STAR, il a remarqué que les élèves encadrés par un enseignant avec vingt ans d'expérience avaient des résultats en moyenne 3% plus élevés que ceux qui étaient encadrés par un enseignant sans ancienneté (UNESCO/BREDA, 2009).

En France, Bressoux et al. (2006) font le même constat que les précédents mais apportent une nuance à la quelle il faut tenir compte : les enseignants les plus expérimentés sont souvent recrutés par les « bonnes écoles ». Les meilleures notes obtenues par les élèves seraient beaucoup influencées par les bonnes conditions de travail et du niveau initial des élèves, plutôt qu'à l'ancienneté de l'enseignant elle-même.

En Afrique, les résultats de Michaelowa et Wechtler (2006) ne s'écartent pas beaucoup de ceux relevés aux Etats-Unis et en France. En classe de 5^{ème} année, l'ancienneté de l'enseignant³⁴ avait un effet positif sur les performances scolaires des élèves, mais l'effet était modéré. Par contre, ces deux chercheurs n'ont relevé aucun effet de l'expérience de l'enseignant sur les performances scolaires des élèves en classe de deuxième année de l'école primaire.

Pour Lemrabott (2003), l'expérience de l'enseignant est plutôt positivement corrélée aux performances des élèves. Les élèves qui étaient encadrés par les enseignants ayant plus de onze ans dans la carrière enseignante obtenaient de bonnes notes en arabe et en mathématiques par rapport à ceux suivis par les enseignants de moins de onze ans, en particulier ceux dont l'ancienneté dans le service ne dépassait pas six ans.

³⁴ Dans leur étude, aucun seuil n'a été fixé pour distinguer les anciens et les débutants. Ils ont eu recours à la moyenne des années prestées.

3.3.4. *Le statut de l'enseignant*

Dans le contexte africain, les enseignants se répartissent en trois catégories : les fonctionnaires de l'État, les non fonctionnaires sous contrat avec l'État et les maîtres de parents.

L'appellation des enseignants non fonctionnaires change selon les pays. Dans certains pays, on parle de « contractuels », de « vacataires » ou de « volontaires ». Quant aux maîtres de parents, ils sont aussi désignés sous les vocables « d'enseignants communautaires » ou « d'enseignants bénévoles » (UNESCO/BREDA, 2009).

Alors que les deux premières catégories d'enseignants, les fonctionnaires et les enseignants sous-contrat avec l'État, sont engagés et rémunérés par l'État, les enseignants bénévoles sont recrutés et payés par les parents d'élèves et/ou l'autorité locale et parfois les organisations non gouvernementales. En moyenne, la rémunération pour les enseignants fonctionnaires est 6 fois le PIB par habitant contre 3,1 fois le PIB par habitant pour les enseignants non fonctionnaires et 1 fois le PIB par habitant pour les maîtres de parents (UNESCO/BREDA, 2009). En outre, les contractuels comme les maîtres de parents ne disposent pas de la garantie de durée de carrière à laquelle aspire tout travailleur soucieux de son avenir (Ndiaye, 2008). Le recrutement de cette catégorie d'enseignants crée des remous au sein de la communauté éducative, en particulier chez les associations des parents d'élèves et chez les syndicalistes. Leur inquiétude est fondée sur la qualité de l'éducation qu'il dispense suite à leur niveau de formation, tant académique que professionnel.

Depuis un certain temps, beaucoup d'études s'intéressent sur l'effet du statut de l'enseignant, en particulier les enseignants non fonctionnaires, sur les performances scolaires des élèves (PASEC, 1999 ; 2003, Bernard, Tiyaab et Vianou, 2004 ; Mingat et Suchaut, 2000). Une grande convergence est observée à travers les conclusions des différentes recherches, mais celles-ci ne confortent pas les représentations des parents et des syndicalistes sur les prestations des enseignants contractuels et des maîtres de parents.

Le PASEC (1999) a collecté les données dans six pays d'Afrique et a procédé à une comparaison de performances des élèves encadrés par les enseignants fonctionnaires ayant des statuts différents : instituteurs et instituteurs-adjoints³⁵. Les données du tableau 3.4 donnent la synthèse de la dite étude.

³⁵ Les instituteurs disposent du CAP, tandis que les instituteurs-adjoints n'en disposent pas.

Tableau 3.4 : Efficacités pédagogiques des instituteurs comparativement aux instituteurs adjoints (en % d'écart-type)

Pays	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Burkina Faso	-0,05	-0,01
Cameroun	0	0,09
Côte d'Ivoire	0,05	-0,01
Madagascar	0,04	-0,05
Sénégal	0,05	-0,22
Niger	-0,32	-0,06

Source : Bernard et al. (2004).

Les données du tableau 3.4 révèlent que les élèves enseignés par les instituteurs progressent au même rythme que ceux enseignés par les instituteurs adjoints, à l'exception des élèves fréquentant la classe de 5^{ème} année au Sénégal. Ces derniers progressent un peu moins quand ils sont encadrés par l'instituteurs que lorsqu'ils sont confiés à un instituteur adjoint.

Dans un deuxième temps, le PASEC a amené deux études où il compare l'efficacité pédagogique des enseignants fonctionnaires à celle des enseignants non fonctionnaires.

La première étude est partie des données récoltées par le PASEC, mais ces dernières n'avaient pas pour objet d'étudier l'effet du statut de l'enseignant sur les performances des élèves. Les résultats auxquels cette étude a abouti sont donnés par le tableau 3.5

Tableau 3.5. Efficacités pédagogiques des enseignants fonctionnaires comparativement aux non fonctionnaires (en % d'écart-type).

Pays	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Cameroun	0,23	-0,24
Madagascar	-0,07	-0,17
Togo	0,09	0,07
Guinée	-0,11	-0,11

Source : Bernard et al (2004).

Dans l'ensemble, les élèves progressent au même rythme, qu'ils soient encadrés par l'enseignant fonctionnaire ou pas, exception faite pour le Madagascar et le Cameroun. Au Madagascar comme au Cameroun, les élèves de 5^{ème} année avancent mieux lorsqu'ils sont confiés aux enseignants non fonctionnaires.

A partir de cette étude, la conclusion suivante est tirée : Le statut de l'enseignant n'affecte pas les performances des élèves. Les élèves suivis par l'enseignant fonctionnaire progressent de la même manière que ceux encadrés par l'enseignant non fonctionnaires. Quand des différences apparaissent, elles restent très modérées et ne s'orientent pas vers une catégorie particulière (Bernard et al., 2004).

Quant à la seconde étude, elle a été menée par le PASEC (2004a ; 2004b) au Mali et au Niger. Contrairement à l'étude de Bernard et al. (2004), celle-ci avait pour objectif d'étudier l'impact du statut de l'enseignant sur les acquisitions des élèves dans le premier cycle de l'enseignement fondamental. La comparaison des performances est donnée par le tableau 3.6.

Tableau 3.6. Efficacités pédagogiques des enseignants non fonctionnaires en comparaison aux enseignants fonctionnaires au Mali et au Niger (en % d'écart-type).

Pays	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Mali	0,24	0,22
Niger	-0,08	-0,27

Source : Bernard et al. (2004)

Au Mali, pour les deux niveaux considérés, les élèves encadrés par les enseignants non fonctionnaires semblent avoir une légère avance sur ceux suivis par les enseignants fonctionnaires. Au Niger, les résultats sont mitigés. En 2^{ème} année, les élèves progressent au même rythme qu'ils soient enseignés par l'enseignant fonctionnaire ou non. En 5^{ème} année, la progression semble un peu grande chez les enseignants fonctionnaires.

De même ici, les deux études aboutissent à une conclusion similaire à celle issue d'autres études : aucune différence marquée n'est observable au niveau de la progression des élèves, qu'il soit affecté dans une classe tenue par un enseignant fonctionnaire ou non fonctionnaire (PASEC, 2004a ; 2004b).

Pour la suite de notre travail, seules l'ancienneté et la formation académique de l'enseignant seront considérées. En effet, en Mairie de Bujumbura (capitale du Burundi) où l'étude est faite, les enseignants de genre féminin domine beaucoup (84,6%) et ont presque le même statut (93,9% sont qualifiés). En outre, presque la totalité des enseignants accuse de très grandes lacunes en formation continue (MEN, 2009).

Intéressantes soient-elles, les conclusions de recherches issues des études de type « input-output » ont été mises en doute par les tenants du courant « School Effectiveness ». Ces derniers mettent en avant les activités qui se déroulent au sein de l'école.

CHAPITRE IV. LES RECHERCHES BASEES SUR LE COURANT «SCHOOL EFFECTIVENESS RESEARCH» ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Le chapitre quatre clarifie les notions de l'effet établissement, de l'effet classe et de l'effet-enseignant. Il présente ensuite l'influence de chacune de ces trois notions sur les performances scolaires des élèves.

Né autour des années 1980, ce courant de recherche considère l'école comme une unité de production, unité qui par ses différentes ressources (humaine, matérielle et financière) transforme l'élève en lui conférant une valeur ajoutée. Parmi les grands défenseurs de ce type de recherche figurent les tenants du «School Effectiveness Research». Ce dernier accuse les études de type «input-output» de ne pas tenir compte de ce qui se passe à l'intérieur de l'école, et en classe en particulier, pour expliquer les performances scolaires. L'école étant considérée comme une industrie, il fallait montrer davantage comment elle transforme ses matières premières (Bressoux, 1994). Les études du courant "School Effectiveness Research" privilégient les processus mis en œuvre par l'école, et en particulier, ce qui se passe à l'intérieur de la classe en tant qu'unité de production. L'école constitue une "boîte noire" qu'il convient d'ouvrir. A l'aide des grilles d'observation, des questionnaires et d'entretiens, des données sont récoltées sur la vie interne de l'école : le fonctionnement, l'organisation, le rôle joué par le personnel administratif et en particulier celui du directeur, la manière dont les élèves sont regroupés dans les classes, la façon dont se déroule l'enseignement-apprentissage, l'encadrement des élèves en classe, le mode d'évaluation, la coopération entre les différents acteurs, etc. (Bressoux, 1994; Dumay, 2004; Dupriez, 2002; Dumay et Dupriez, 2005, Duru-Bellat, 2003). Comme on le voit, les facteurs ci-dessus énumérés ne sont pas tirés du milieu hors extrascolaire.

En somme, selon ce type de recherche, les performances scolaires des élèves sont fortement corrélées à l'école qu'ils fréquentent et en particulier à la salle de cours.

L'établissement scolaire constitue, dès lors, un facteur non moindre à prendre en compte lors de l'explication des acquis scolaires. Cependant, bien que la tâche ne se révèle pas aussi si simple que l'on croit, les tenants de ce type de recherche tiennent à différencier la part revenant à l'établissement lui-même en tant qu'entité administrative, de celle de la classe et par extension de celle qui revient à l'enseignant. L'influence de ces trois facteurs sur les acquisitions scolaires sont connus respectivement sous les vocables: "effet-école" ou "effet établissement", "effet-classe" et "effet enseignant" ou «effet maître».

4.1. Effet établissement et les performances scolaires

Pour de nombreux auteurs (Piéron, 1963; Bomboir, 1972; Heyneman et Loxley, 1983; Crahay et Lafontaine, 1986; Wang et al., 1994; Crahay, 1997; Eisemon, 1997; Bressoux, 1993 cité par Guèye, 1997; Duru-Bellat et Mingat, 1998; Dupriez, 2002; Dumay, 2004) l'institution scolaire n'échappe pas à la responsabilité des différences observées entre les établissements quant à leurs performances scolaires.

Selon le courant "School Effectiveness Research", "l'effet-établissement" appelé aussi «effet-école» correspond « à un effet associé directement à ce qui est produit par l'école, comme centre de décision organisationnelle et pédagogique » (Dumay, 2004: 6). A cette définition, Dumay et Dupriez (2005) apportent une petite nuance, en notant que "l'effet établissement" renvoie à une analyse de l'effet spécifique des processus internes, après avoir neutralisé l'effet des caractéristiques individuelles associés aux élèves. Cependant il convient de noter que ce travail reste très difficile à faire. C'est pourquoi, il serait plus logique de rejoindre Scheerens (1990; 1997) cités par Dumay (2004) quand il souligne que les facteurs externes à l'école, à l'instar des variables en rapport avec le passé scolaire de l'élève et des variables de composition du public, entrent en jeu quand on explique les résultats scolaires des élèves. Cependant, ce qui compte pour lui, ce n'est plus leur impact direct sur les performances scolaires, mais la façon dont l'école les traite afin d'améliorer les performances des élèves. Partant de ce qui vient d'être noté, les variables liées aux caractéristiques des élèves (le genre et l'âge de l'élève, origine socioéconomique et culturelle, le passé scolaire de l'élève, etc.) sont hors du champ d'étude de l'"effet-établissement". Ces variables aident plutôt à expliquer les effets de contexte de l'établissement, que l'école est censée travailler dans le but d'asseoir la notion d'équité qu'elle est supposée véhiculer (Dupriez, 2002).

Duru-Bellat (2003) reconnaît aussi la difficulté de mesurer l'«effet-école». En effet, pour cet auteur, les écarts de performances relevés au sein des établissements scolaires sont attribuables à plusieurs facteurs, en l'occurrence la politique éducative nationale ou régionale, les caractéristiques du public accueilli, le degré de sélection des établissements, etc. Pour lever toute équivoque, Duru-Bellat (2003) amène un élément important qui définit le cadre dans lequel l'«effet – maître» peut se concevoir. Pour elle, mesurer "l'effet établissement" suppose comparer la progression d'élèves de même niveau et de caractéristiques personnelles semblables fréquentant des établissements scolaires différents durant au moins une année d'études.

Indépendamment de leurs caractéristiques personnelles ou scolaires initiales, l'école en tant qu'institution exerce une influence spécifique sur les acquisitions et les attentes des élèves. Piquée (2005:75) l'atteste clairement en ces termes: « *les progressions des élèves, leurs parcours dans le système éducatif, leurs attitudes, évoluent différemment selon les caractéristiques des établissements et des classes qu'ils fréquentent* ».

Parlant des performances des élèves au collège, Grisay (1997) fait savoir que l'établissement fréquenté explique à la hauteur de 5% de la variation des progressions au collège. Dans la même lignée, la conclusion issue de l'analyse de résultats des pays membre de l'OCDE ayant participé au PISA 2000 stipule que 36%³⁶ de la variation de scores en compréhension de l'écrit sont imputables au fonctionnement de l'école (Duru-Bellat, 2003). Selon toujours la même personne, ce chiffre varie d'un pays à l'autre. Ainsi par exemple, en Belgique et en Allemagne, la variation arrive à 75%, alors qu'elle est de 10% en Suède.

Se basant sur le classement des établissements au BAC, Ballion (1993) a aussi constaté que certains établissements enregistraient presque toujours 90% de réussite alors que d'autres oscillaient autour de 40%. Cela l'amène à croire que cette discordance s'explique par le service différent offert aux élèves, mettant ainsi en évidence le rôle de l'école.

De notre part, les disparités criantes observées au Burundi lors des évaluations externes (Concours National organisé à la fin du cycle primaire et l'Examen d'État à la fin des humanités générales et techniques) pourraient s'inscrire dans la logique de Ballion (1993).

En France, la notion de "l'effet-école" s'est beaucoup développée avec l'introduction de ce qu'on a appelé « projet d'école » dans les années 80. Au moment où le projet d'établissement vise l'élaboration des stratégies pédagogiques et organisationnelles propres à chaque école, il va sans dire que son effet sur les performances sera fonction de sa pertinence et de sa mise en œuvre (Ballion, 2003 ; Dupriez, 2002). A ce sujet, Dupriez (2002) a constaté une grande réussite des élèves dans les établissements à projets pédagogiques divers, organisant plusieurs tests et brevets blancs, offrant une information aux parents sur l'orientation des élèves et menant de bonnes relations avec l'environnement et en particulier les entreprises.

L'effet établissement étant défini, la question qui surgit à ce niveau est de cerner les indicateurs de ce phénomène. En d'autres termes, une école efficace se démarque par quels aspects? Plusieurs caractéristiques, dont la majorité est commune à tous les établissements, sont susceptibles d'influencer les performances scolaires. Cependant, chaque établissement scolaire a sa façon propre de les prendre en compte. A ce propos, Grisay (1989) insiste sur le

³⁶ Le pourcentage de 36% correspond à la variation moyenne de l'OCDE.

fait que certains facteurs productifs dans certains contextes se révèlent contre-productifs dans d'autres cas. En d'autres termes, les différents facteurs sont opérationnels en fonction de la façon dont l'école les prend en compte. Ainsi, par exemple, une étude menée en Belgique et plus précisément en classe de 6^{ème} primaire, conclut que les enseignants "actifs, chaleureux et détendus" réussissent mieux dans les écoles défavorisées, celles qui accueillent les enfants de familles modestes, que dans les écoles accueillant en grande partie les enfants des cadres (Duru-Bellat, 2003).

Plusieurs caractéristiques de l'école efficace et équitable ont été évoquées. Cependant, nous ne nous pencherons ici sur celles qui sont censées apporter plus une valeur ajoutée par rapport à d'autres. Il s'agit notamment du rôle joué par le directeur d'école, le calendrier scolaire et de la coopération du personnel.

4.1.1. La place du directeur

Les recherches et les observations empiriques situent le chef d'établissement scolaire comme le facteur important, voir principal de l'efficacité d'une école (Diambomba et al., 1996; Delors, 1996; UNESCO, 2000; 2007; AFIDES et ADEA, 2005). Selon l'ACCT (1992), les directeurs d'établissements scolaires, d'après leur formation pédagogique et administrative, déterminent dans une mesure importante, les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé et la possibilité d'une amélioration de la formation dans l'école même. Une étude menée en Egypte auprès de 60 écoles aboutit aux résultats similaires. En effet, ladite recherche conclut que les meilleurs résultats scolaires sont enregistrés dans les écoles dont les directions sont confiées aux personnes bénéficiant d'une formation professionnelle et une longue expérience dans l'enseignement avant la date d'accéder à ce poste (Fuller, 1986).

L'UNESCO (1993) reconnaît également la place du directeur de l'école dans le rayonnement de l'établissement. Selon cet auteur, les facteurs les plus influents sur les performances des élèves ne résident ni dans l'effectif des classes, ni même dans la qualification des enseignants, mais dans le style de la direction administrative et pédagogique de l'école. Une étude effectuée au Burundi conforte ces points de vue. Les conclusions de cette étude stipulent que les résultats scolaires tendaient à être meilleurs dans les écoles où les directeurs effectuaient souvent des visites de classes par rapport à celles où la présence du chef d'établissement se faisait rare (Eisemon, Schwille et Prouty, 1989).

Les bons résultats relevés au sein des écoles bénéficiant d'un encadrement adéquat du chef d'établissement s'expliqueraient à la fois par le respect du programme par les enseignants et

l'utilisation du matériel didactique qui leur est proposé par l'école (Banque mondiale, 1988). En outre, les enseignants afficheraient un comportement de ponctualité au service et respecteraient davantage le programme pédagogique qu'ils ont à mettre en œuvre. Parlant de l'influence du chef d'établissement sur les performances des élèves, Hall et al., (1983), cités par Bressoux (1994), évoque le type de style de direction, qui serait lui-même lié aux caractéristiques du public accueilli. Ainsi, les directeurs de genre "initiateurs" sont favorables dans les écoles défavorisées au point de vue socio-économique, alors que le type "gestionnaires" se révèle compétent dans les écoles implantées dans les milieux favorisés. Dans le premier cas, les directeurs exercent un contrôle rigoureux et régulier sur les enseignants et passent beaucoup de temps dans les classes, en essayant d'apporter des mutations dans leur école. A l'inverse, chez les "gestionnaires", une grande liberté et une haute responsabilité sont accordées à l'enseignant. Malgré cette catégorisation des styles de direction, un consensus sur les caractéristiques d'un bon leader semble exister. Un directeur efficace se caractérise par son dynamisme. En outre, il privilégie les activités académiques, le travail en groupe des enseignants, le climat de la discipline; développe de bonnes relations avec les autorités hiérarchiques et tous les partenaires éducatifs, mobilise toutes les ressources à sa disposition; est régulier à son poste d'attache; met l'accent sur la réussite; fixe les objectifs à atteindre et reste optimiste quant à la capacité de les atteindre, (Grisay, 1989; Bressoux, 1994; Delors, 1996; Scheerens, 1997 cité par Dumay, 2004; Banque mondiale, 1988).

En définitive, les performances d'une école sont influencées par le comportement de son leadership. Cependant, ce facteur n'agit pas seul. D'autres paramètres interviennent, en l'occurrence, le temps d'enseignement-apprentissage.

4.1.2. Le calendrier scolaire

La durée du temps d'enseignement-apprentissage constitue un élément fondamental dans l'acquisition des savoirs dispensés par l'école (Bressoux, 1994; Banque Mondiale, 1992; 1995; Diambomba et al., 1997; OCDE, 2001; 2008; Lockheed et Verspoor, 1991 ; Gimeno, 1984, UNESCO, 2003; 2005; Verspoor, 2005; Stevenson et Baker, 1991 citées par la Banque Mondiale, 1995; Mcknight, 1971 cité par dans banque Mondiale, 1995).

Selon la Banque Mondiale (1992), au niveau de l'enseignement primaire, 880 heures d'instruction sont indispensables pour maîtriser les matières de base. L'UNESCO (2004) propose une durée variant entre 850 à 1000 heures effectives d'instruction. Or, force est de

constater que le temps alloué à l'instruction varie d'un pays à l'autre, d'une région à une autre, voire d'une école à l'autre, en témoigne les données du tableau 4.1.

Tableau 4.1. Moyenne des heures d'enseignement dans l'année dans 110 pays pendant les années 80.

PAYS	Nombre d'heures
Pays à revenu faible	870
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	862
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	896
Pays à revenu élevé	914

Source: Banque Mondiale, 1992 : 66

Selon les données du tableau 4.1, la moyenne des heures d'enseignement-apprentissage varie de 862 heures à 914 heures. De cas pareils ont été relevés par plusieurs études et les écarts observés sont parfois très grands. Ainsi par exemple, dans la ville de Détroit par exemple, Wiley (1976) cité par Bressoux (1994) a constaté que les heures d'enseignement-apprentissage variaient de 710 à 1150 heures. Cet écart de 440 heures avait un impact positif sur les performances des élèves. Au Ghana, l'année scolaire compte 610 heures contre 1070 heures au Maroc (Banque Mondiale, 1992). Au sein de l'OCDE, la même tendance se dessine. Alors que le temps moyen d'instruction représente 6097 heures entre l'âge de 7 ans et 14 ans, il dépasse 8000 heures en Italie et aux Pays bas (OCDE, 2008).

De même, au Burundi, le temps d'instruction varie fortement selon le type d'école fréquentée. Les élèves du privé passe plus de temps à l'école que leurs camarades du public.

En moyenne, le nombre d'heures d'enseignement-apprentissage s'élève à 37 heures³⁷ par semaine pour les premiers, contre 15 heures 45 minutes pour les seconds. C'est sans doute ce gain de volume horaire qui explique les meilleures performances observées au sein de certaines écoles privées lors du Concours National organisé à la fin du cycle d'enseignement primaire.

Des nombreuses études empiriques effectuées en peu partout dans le monde ont abouti à une corrélation constante entre le temps consacré aux études et les connaissances acquises par les enfants (Banque Mondiale, 1992).

³⁷ La variation du volume horaire hebdomadaire s'observe aussi au sein des écoles privées. Seules les écoles privées des centres urbains, fréquentés par les enfants des élus ainsi que les écoles privées sous le régime de la sous convention (écoles religieuses) sont soumises à une charge horaire élevée. Les écoles privées des quartiers populaires connaissent une charge horaire similaire à celle des écoles publiques.

Une étude menée au Nigeria par Lockheed et Komenan (1984) mentionne une relation positive entre la durée des séances d'enseignement du maître et la quantité de connaissances en mathématiques. De même, des recherches menées au Sénégal et au Ghana révèlent que les élèves pratiquant la double vacation accusent de mauvaises performances par rapport à leurs camarades fréquentant les écoles à simple vacation (Diambomba et al., 1992; PASEC, 1999). Selon les explications avancées par ces derniers, cette différence de performances entre les écoles à double vacation et celles à simple vacation est en partie grande imputable aux heures d'enseignement fortement réduites dans les écoles à double vacation.

Dans les pays en voie de développement, une grande partie du temps alloué à l'instruction est perdue du fait de l'absentéisme des enfants et des enseignants (Banque Mondiale, 1988; 1992; 1995; UNESCO, 2003; 2005; Lockheed et Verspoor, 1990; Jarousse et Mingat, 1992; Verspoor, 2005). Les élèves comme les enseignants sont sollicités pour exercer des activités économiques liées à la survie familiale (travaux domestique, agricole, commercial, etc.), réduisant ainsi le temps réservé aux activités scolaires. Ces comportements conduisent vers une baisse de la production chez les enseignants comme chez les élèves.

En outre, dans certains milieux ruraux, les enseignants sont obligés de parcourir plusieurs kilomètres pour percevoir leur salaire à chaque fin du mois ; ce qui occasionne une perte de temps d'instruction (Chang, 1996).

Aujourd'hui plus qu'hier, les activités scolaires sont perturbées par de nombreuses manifestations d'enseignants suite aux revendications de tout genre (salaire insuffisante, condition de travail non approprié, etc.). Ces manifestations entraînent des arrêts d'activités scolaires qui, dans certains pays, peuvent durer pendant plusieurs mois, avec un temps effectif d'enseignement-apprentissage représentant à peine plus de 60% du temps théorique. On comprend dès lors, pourquoi certaines écoles accusent de mauvaises performances lors des examens organisés à l'échelle nationale, à l'instar de ceux qui donnent accès à l'enseignant secondaire ou supérieur. Les candidats de certaines écoles abordent ces épreuves sans avoir achevé le programme de l'année en cours et dans d'autres cas, le programme est vu au rabais. Les pertes de temps sont aussi accentuées par la distance, souvent longue, qui sépare l'école du domicile de l'élève ou de l'enseignant, les conditions météorologiques parfois mauvaises et de nombreuses manifestations publiques et fêtes religieuses (Diambomba, 1996).

En définitive, le temps d'instruction fait la différence entre les établissements scolaires, bien que des exceptions ne manquent pas³⁸. Plus le temps consacré aux activités d'enseignement-apprentissage est élevé, plus les élèves apprennent mieux et beaucoup. La réduction du temps d'enseignement-apprentissage limite les occasions d'apprendre et pèse négativement sur les résultats des élèves, conclut Verspoor (2005).

La place du directeur et l'aménagement du calendrier scolaire constituent, certes, des éléments importants à tenir compte lors de l'évaluation de l'effet-maître, mais aussi, d'autres paramètres entrent en jeu, en l'occurrence, le travail de groupe.

4.1.3. Le travail en groupe

La majorité des chercheurs s'accorde sur le fait que l'école fonctionne comme un tout cohérent (Bressoux, 1994; Verspoor, 2005). La consultation des acteurs de l'éducation, en particulier le personnel enseignant et administratif, avant toute innovation au sein de l'école, constitue un préalable pour le bon déroulement des activités scolaires et partant de la réussite scolaire. L'inverse conduit à l'échec. L'élaboration d'un cadre de dialogue et de consultation amène une adhésion massive au projet d'entreprise ; ce qui permet à tout le monde d'avoir une même culture de l'école et se sentir comme membre effectif de la communauté.

La technique du "benchmarking"³⁹ qui guide les entreprises doit caractériser aussi les écoles.

Afin d'améliorer l'efficacité de son travail, chaque membre du personnel de l'école devrait chercher en permanence la solution aux problèmes auxquels il se heurte auprès des autres collègues. En effet, la réussite de tout projet passe par l'échange d'expérience. A l'opposé, des innovations introduites au sein des établissements sans que le personnel soit informé sont senties comme des menaces et portent souvent atteinte aux objectifs que l'école s'est fixés (Banque Mondiale, 1988). Dans ce sens, Rutter et al., cités par Bressoux (1994) ont montré que les résultats aux examens étaient meilleurs dans les écoles où règne une coopération entre les enseignants que dans les écoles dotées d'enseignants travaillant de façon isolée et sans aucune concertation.

³⁸ L'Italie accuse de mauvaises performances scolaires au niveau des évaluations à caractère international, bien qu'il consacre beaucoup d'heures d'enseignement-apprentissage. La moyenne de l'OCDE étant de 6907 heures pour les enfants de 7 à 14 ans, l'Italie arrive à plus de 8000 heures (OCDE, 2008).

³⁹ Le benchmarking est une technique qui consiste à identifier, comprendre et adapter des pratiques rentables adoptées dans des organisations très performantes afin d'améliorer ses processus de travail et ses produits (Verspoor, 2005).

Non seulement le travail en groupe favorise une bonne réussite des élèves, mais aussi, il entraîne un climat davantage discipliné. Dans les écoles où la coopération des différents acteurs est mise en avant, l'atmosphère y est très détendue et les punitions sont rares.

Des échanges fréquents s'observent à plusieurs occasions (cantine scolaire, voyages d'études, excursion scolaire, club scolaire, etc.) entre enseignants et élèves

Bref, le travail en groupe se révèle beaucoup plus efficace que le travail isolé ou individuel. Il favorise une bonne cohésion du corps enseignant, et partant une bonne réussite des élèves. En outre, comme le note Anderson (2004 : 26), « *aucun enseignant n'est efficace dans tous les domaines. Ainsi, un instituteur du primaire peut très bien réussir à faire comprendre à ses élèves des textes lus tout en ayant beaucoup de mal à leur enseigner les rudiments de la résolution de mathématiques* ». Le travail en groupe permet, dès lors, de combler les déficits tant académiques que pédagogiques de certains enseignants.

A travers cette section, nous venons de voir que l'école, en tant qu'organisation, exerce une influence sur les performances des élèves. Cependant, il semble que l'établissement en soi n'exerce que très peu d'influence par rapport à la classe où s'effectue l'enseignement-apprentissage.

4.2. Effet - classe et les performances des élèves

Malgré la difficulté persistante de bien de différencier "l'effet-école" et "l'effet-classe", il a été démontré que les deux notions sont différentes⁴⁰.

La différence majeure réside dans le fait que dans les recherches sur "les effets-écoles", la classe n'est pas prise comme une unité isolée mais, comme une partie d'un système qu'il englobe. Pour le cas des études sur les "effets-classes", la salle de cours est considérée comme une unité d'observation (Duru-Bellat auteur, 2003).

La réussite ou l'échec scolaire est corrélée en partie à la classe, unité de production hébergeant les élèves. Parlant de cette influence sur les performances scolaire, Duru-Bellat (2003) de même que Bressoux (1993; 1994) lui attribuent un pourcentage de 10 à 15%. Selon Bressoux (1994), ce poids de «l'effet-classe» n'est pas moindre puisqu'il est d'une ampleur équivalente à celle de l'origine sociale de l'élève, mesurée par la profession et le degré d'instruction du père.

⁴⁰ Bressoux lui-même, un des grands adeptes de ce courant de recherche, assimile l' «effet – classe» à l'«effet – établissement»

Mingat et Richard (1991) raisonnant toutes choses étant égales par ailleurs, soulignent de leur part que les effets reliés aux classes expliquent la variations des performances dans l'ordre de 12,1% en mathématiques et 16,4% en Français⁴¹. De surcroît, les deux auteurs soulignent que ce sont les élèves faibles qui bénéficient le plus dédits effets.

L'« effet-classe » se mesure à travers beaucoup de variables, en particulier le mode de regroupement des élèves et la taille de la classe.

4.2.1. Le mode de regroupement des élèves

Selon Duru-Bellat (2003), la caractéristique principale de "l'effet-classe" est le mode de regroupement des élèves.

La question de regroupement des élèves, versus, classes homogènes et classes hétérogènes retient depuis longtemps l'attention de chercheurs sans pour autant trouver un compromis (Dupriez et Draelants, 2004; Crahay, 1997; Grisay, 1984; Duru-Bellat, 2003; Dupriez, 2002). Pour les uns, la différence entrave le bon déroulement des activités en classe. Les classes homogènes constitueraient alors une bonne solution. Les élèves ayant les mêmes symptômes, la cure thérapeutique devient facile à administrer (Bastin, 1990). Pour les autres, la vie est fondée sur la différence. La plupart des auteurs semblent se ranger dans ce dernier camp (Duru-Bellat, 2003; Dupriez, 2002; Dupriez et Draelants, 2004; Crahay, 2000; Demeuse, et al., 2004).

Les partisans des classes hétérogènes reprochent au regroupement des élèves en classes homogènes de s'écarter de la notion d'équité que prônent presque toutes les politiques éducatives. En effet, le regroupement en classes de niveau entraîne des changements tant qualitatifs que quantitatifs des services offerts aux élèves, et en particulier aux élèves faibles (Dupriez et Draelants, 2004). Selon l'appartenance au groupe, le temps et la complexité des apprentissages varient sensiblement. Les groupes les plus faibles sont soumis à des tâches répétitives, au détriment des exercices d'analyse et de réflexion que bénéficient les groupes performants. En plus de ce traitement inégal, les enseignants les plus aguerris sont affectés aux groupes les plus forts (Dupriez et Draelants, 2004 ; Demeuse, et al., 2004). C'est aussi dans les groupes des plus forts que sont développés les comportements d'autonomie et d'indépendance et, où par ailleurs, les échanges entre les enseignants et les élèves et, entre les

⁴¹ Les statistiques avancées par Mingat (1991) réfutent les écrits de Duru-Bellat (2003). Selon ce dernier, à l'école primaire, les "effets-classes" sont variables d'une discipline à l'autre et sont importants en mathématiques qu'en langue maternelle.

élèves eux – mêmes, sont les plus fréquentes (Oakes, 1985; Page, 1992, tous cités par Dupriez et Draelants, 2004). En conséquence, les écarts entre les élèves plus forts et les plus faibles se creusent.

De façon générale, les classes de niveau éprouvent des difficultés liées à la discipline et à la frustration par rapport aux classes hétérogènes. En outre, l'image de soi se détériore chez les faibles (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

Parlant de ces classes de niveau, Crahay (2000 : 303) conclut de la façon suivante :

«dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire, l'effet spécifique du groupement des élèves par classe de niveau est nul. Il s'agit bien de parler l'effet spécifique, c'est-à-dire souligner que, si la qualité et la quantité de l'enseignement dispensé sont constantes, la façon dont les élèves sont groupés n'affecte pas le rendement».

A cela, Gomaran et al. (1995) cités par Duru-Bellat (2003) ajoutent que le regroupement des élèves en classe de niveau n'est jamais neutre. Certains critères, non en rapport avec le travail scolaire, en l'occurrence l'origine socio-économique, culturelle et ethnique de l'élève, entrent en jeu. Des études empiriques ont aussi mis la mise en évidence l'effet des classes hétérogènes. Ainsi, l'effet bénéfique des pairs avait été déjà souligné, mais de façon indirecte, par le célèbre rapport de Coleman (1966). Ce dernier, sans pourtant entrer en profondeur, avait constaté que les élèves de la minorité ethnique noire et asiatique obtenaient de meilleurs résultats lorsqu'ils étaient scolarisés dans les écoles à majorité blanche. Croyant trouver une solution efficace à ce problème, les commanditaires dudit rapport ont suggéré une politique dite "busing"⁴² qui, malheureusement, a été vouée à l'échec suite aux nombreux problèmes qu'elle a engendré (Dumay, 2004). Pareille conclusion a été tirée par Grisay (1993): dans une étude menée en France sur l'efficacité des établissements. Ce dernier a constaté que lorsque dans un arrondissement scolaire donné, les écoles tendaient à se cliver au point de créer de véritables «ghettos» accueillant les enfants les plus désavantagés et, de l'autre côté, des sortes de «sanctuaires» pour les enfants de bonnes familles, des inégalités se creusent. Dans cas pareils, conclut Grisay (1993), ce sont les plus pauvres qui en pâtissent sans que les plus nantis en tirent un réel bénéfice. En revanche, les classes qui se caractérisent par une diversité ethnique et socio-économique n'engendrent pas l'amplification des inégalités liées à la naissance.

⁴² Le busing est une politique appliquée aux Etats-Unis suite à la publication des résultats du rapport de Coleman (1966) qui consistait à assurer le transport des élèves vers les écoles parfois éloignées de leur domicile afin d'accroître l'hétérogénéité au sein de chaque établissement et diminuer l'impact de la composition des résultats scolaires (Dumay, 2004).

Analysant les performances des élèves issues des évaluations à caractère international, Demeuse et al. (2001) ont constaté également que les scores des élèves variaient en fonction de la politique des regroupements des élèves au sein des classes. Les pays à promotion automatique, pratiquant en général un enseignement intégré⁴³, obtiennent souvent de bons résultats par rapport aux pays faisant recours au redoublement et à l'enseignement différencié. Dans une étude menée en Grande Bretagne auprès de 8500 élèves, Kerckhoff (1986) cité par Dupriez et Draelants (2004) a remarqué que l'organisation des classes de niveau tendait à accroître les différences entre les élèves faibles et les élèves forts, au profit de ces derniers. Duru-Bellat et Mingat (1997), à la suite d'une étude longitudinale menée auprès de 212 collèges de France, ont abouti aux résultats similaires à ceux des auteurs précédents, tout en apportant une légère nuance. Corroborant que les classes hétérogènes constituent la meilleure solution, ils ajoutent que ce mode d'organisation est plus bénéfique dans les classes de niveau moyen. Vandenberghe (2000) cité par Dupriez et Draelants (2004) a aussi analysé l'influence de l'effet de pairs sur les performances des élèves. En partant des données de l'enquête TIMS organisée en 1995, il n'a relevé aucune influence de l'organisation des classes de niveau sur les performances des élèves (Perrenoud, 1996).

Face à ce dualisme entre école homogène et école hétérogène, Crahay (2000) milite pour une organisation «flexible». Il est favorable aux classes hétérogènes, tout en suggérant une organisation épisodique des groupes homogènes. Sa logique se fonde sur le fait que les élèves n'ont pas les mêmes aptitudes dans tous les domaines d'études. Les élèves éprouvant des difficultés dans telle matière peuvent se regrouper ensemble pour recevoir une remédiation, au moment ou tel autre groupe subit une mise à niveau dans une autre discipline ou tout simplement en cherchant à se perfectionner.

Si le mode de regroupement des élèves reste un des éléments révélateurs de «l'effet classe», il n'est pas cependant le seul à opérationnaliser ce concept. La taille de la classe constituerait un second élément.

⁴³ Dans le système de l'enseignement intégré, on garde le plus longtemps possible les élèves ensemble. Les classes sont donc hétérogènes. A l'inverse, dans les systèmes favorisant l'enseignement différencié, on organise de façon précoce une séparation des filières des élèves en fonction des scores qu'ils ont obtenus.

4.2.2. La taille de la classe

L'impact de la taille des classes sur les performances des élèves suscite de nombreuses controverses et polémiques (Verspoor, 1991; 2005, Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008). Alors que la plupart des enseignants restent favorables aux classes à effectif réduit, les études empiriques portant sur ce sujet aboutissent à des résultats mitigés. Certains auteurs, en l'occurrence la Banque Mondiale (1998), trouvent raisonnable un effectif compris entre 25 et 50 élèves. Selon le même auteur, au-delà de ce chiffre, l'enseignement-apprentissage risque d'être perturbé par des problèmes d'ordre disciplinaire. Par ailleurs les normes internationales en matière de la construction scolaire prônent un bâtiment pour 45-50 élèves. Bernard (2003) n'est pas du même avis que la Banque Mondiale (1998). Pour lui, une taille allant à 60 élèves semble n'avoir aucun effet négatif sur les performances des élèves. Il en est ainsi pour la Corée du Sud (Pays avec un système d'enseignement performant) qui a opté pour une politique centrée sur des tailles classe élevées (50-55 élèves). Néanmoins, pour être efficace, cette politique a été accompagnée d'une motivation salariale des enseignants (Verspoor, 2005).

Parlant des pays à difficultés financières, où la demande éducative reste de loin supérieure à l'offre éducative, Demeuse et al. (2005) sont du même avis que Bernard (2003). Selon eux, une taille de 62 élèves n'affecterait pas négativement les performances des élèves. Cependant au-delà de ce nombre, il semble constituer un obstacle sur le niveau d'acquisition des élèves. Concernant l'impact de la taille de classes sur les performances des élèves, une étude menée au Togo par Mingat et Jarousse (1989) a révélé une relation négative⁴⁴. Les mêmes résultats ont été corroborés par ceux de Duru-Bellat (1989) au Niger, Mingat et Suchaut (1988) cités par Salem (2003), PASEC (1999) et Haddad (1978). Par contre, Claude Seibel cité par Gilling (1988), de même que Psycharopoulos et Woodhall (1988) n'ont relevé aucune corrélation entre performances des élèves et taille de la salle de classe chez les élèves du CP et CE1. Il en est de même des conclusions issues des études réalisées par Fuller (1986) en Colombie. Sur 21 études recensées, il a trouvé un effet négatif, voire nul de la taille de classe sur les performances scolaires, à l'exception d'une seule école urbaine. De même, Hutmacher (1993) aboutit à conclusions pareilles. Suite à ses investigations opérées en Suisse, ce pédagogue n'a relevé aucune amélioration liée aux inégalités scolaires et aux redoublements lorsque l'effectif

⁴⁴ Selon ces auteurs, la taille de la classe influence négativement les performances scolaires au-delà de 50 élèves

d'une salle de classe passait en 1972 à 25 contre 18 en 1988. Ceci lui amène à conclure que désengorger la classe n'a pas d'influence majeure sur la réussite scolaire.

Diambomba (1996) quant à lui a abouti à une relation non significative lors d'étude menée au Congo.

L'impact de la réduction des effectifs de la salle de cours sur les performances scolaires des élèves a fait l'objet de plusieurs études aux Etats-Unis, dont la plus célèbre est la recherche menée à travers le programme STAR. Lancé en 1985 par l'État du Tennessee, le programme STAR (Student-Teachers-Achievement-Ratio) a réuni durant treize ans des chercheurs qui ont suivi 11.600 enfants durant les quatre premières années de leur scolarité (une année de préprimaire et trois années d'une école primaire). Les élèves furent regroupés en trois groupes de taille différente : les petites classes de treize à dix-sept élèves, les classes normales allant de vingt deux à vingt cinq élèves et les classes normales assistées d'aides-enseignants à temps plein.

Pour juger l'efficacité d'une telle pratique, les chercheurs se sont basés sur les résultats des élèves aux épreuves externes. Ainsi, les élèves du premier groupe venaient en première position, suivis par ceux du troisième groupe (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008). De même, les résultats du PBR (Pupil Behaviour Ratings) enregistrés aux États-Unis plaident pour les classes à effectif réduit. Ces résultats montrent que lorsque l'effectif des classes a passé de 30 à 20, les performances en littérature a connu une augmentation de près 0,35 de l'écart-type des élèves faibles, de 0,2 de l'écart-type des élèves moyens et de 0,15 de l'écart-type des élèves forts. En mathématique, un tel désengorgement a entraîné un accroissement de près de 0,25 des résultats

D'après le programme STAR, l'effet positif de la taille de classe réduite se révèle plus bénéfique chez les enfants des familles modestes, en témoigne les données du tableau 4.2.

Tableau 4.2. Résultats selon la taille des classes et l'origine sociale des élèves

	Petites classes	Classes normales
Redoublement sur les 4 ans	19,8%	27,4%
Ecart entre enfants socialement favorisés et défavorisés au Basic Skills First Reading Test.	1%	12%

Source : www.cca-ace.ca

Le programme STAR a été suivi par de nombreuses études similaires, comme le projet SAGE (Student Achievement Guarantee in Education), le projet de petites classes (small class project) en Californie et le projet STAR en Grande-Bretagne.

Malgré quelques légères différences observées, ces recherches corroborent en grande partie les conclusions issues du programme STAR.

Si intéressants soient-ils, les résultats du programme STAR et ceux des études similaires restent en contradiction avec les conclusions issues d'autres études. Cependant, vu la méthodologie utilisée par les études STAR, leurs conclusions semblent plus fiables que celles des études empiriques citées antérieurement.

Face aux conclusions parfois contradictoires, il y a lieu de se demander si les bonnes performances scolaires des élèves enregistrées à la suite de la réduction des effectifs par classe reviennent à la mesure elle-même, ou aux mécanismes qui accompagnent une telle pratique. A cette interrogation, les analystes des résultats du PISA semblent situer les causes ailleurs que dans la pratique elle-même. En effet, la Finlande qui occupe la première place accuse une moyenne de quatorze élèves par classe, alors que la Corée du Sud qui vient en deuxième position a opté pour une politique des salles de classe à effectif élevé, allant même à plus de cinquante élèves par classe. Pour la Finlande, les dispositifs positifs d'enseignement-apprentissage expliqueraient ses performances, alors que pour la Corée du Sud, les cours particuliers en dehors des heures normales d'enseignement seraient les éléments les plus déterminants⁴⁵ (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008).

Malgré les contradictions qui entourent cette question, plusieurs recherches corroborent l'effet positif de la réduction des effectifs d'élèves d'une salle. En effet, les recherches empiriques démontrent que dans les classes peu peuplées, l'enseignant passe plus de temps avec les élèves. En outre, la communication entre l'enseignant et les élèves s'intensifie (les élèves posent des questions aisément et sont sollicités pour répondre pendant plusieurs fois), ce qui facilite la gestion et l'encadrement des élèves. (Bascia et Fredua-Kwarteng, 2008). Par ailleurs, les enfants fréquentant les classes à petit effectif sont moins distraits et se livrent mieux à leurs tâches que ceux de grandes classes. A ce point, Diambomba et al. (1995) ont constaté que dans une classe de 20 élèves, le temps de travail de l'enseignant est de 61% contre 12% dans une classe de 100 élèves. Le reste du temps serait consacré à la gestion de la discipline.

⁴⁵ Par Ménage, la dépense moyenne s'élève à 1950 dollars américains par enfant et par an.

Enfin, dans les classes à petit effectif, il est rare de constater la formation de sous-groupes parmi lesquels se développent des comportements hostiles aux apprentissages.

«L'effet-école» comme l'«effet-classe» ont certainement une influence sur les performances scolaires. Cependant, d'autres personnes expliquent davantage les variations des résultats des élèves au sein d'un établissement ou d'une classe par les pratiques managériales des enseignants. (Bressoux, 1994a; Altet et al., 1996 cités par Piquée, 2005). Ceci nous conduit à parler de l'importance des stratégies adoptées par les enseignants en vue d'améliorer les performances des élèves.

4.3. Effet-enseignant et les performances scolaires des élèves

Les études sur l'effet-enseignant ne datent pas d'aujourd'hui. Déjà, dès les années 1960, certaines personnes commençaient à sortir l'idée que l'enseignant pouvait faire la différence au niveau de sa classe, sans pourtant utiliser l'expression "effet-enseignant". L'apparition de l'ouvrage de Rosenshine et Jacobson en 1968 et plus tard celui de Bloom en 1979 en constituent des exemples éloquentes. Quelques années plus tard, ce constat a été mis en évidence par plusieurs chercheurs, notamment : Stevens (1986); O'Neill (1988) et Gauthier (1997), tous cités par Bissonnette et al. (2005).

Des recherches récentes de l'IREDU (Suchaut et Piqué, 2002; Suchaut, 2002), de même que les conclusions issues des études anglo-saxonnes tendent aujourd'hui à confirmer l'influence propre de l'effet-maître sur les performances des élèves. A titre d'exemple, une étude menée aux États unies d'Amérique par Sanders cité également par Gauthier, Bissonnette et Djibo (2003) montre que les élèves des milieux défavorisés confiés pendant une année scolaire à des enseignants identifiés comme les plus performants de l'État améliorent leur moyenne scolaire, qui passe de 14% à 53%. Pareilles conclusions ont été tirées par Jencks et Philippe (1998), cités aussi par Gauthier et al. (2003), qui ajoutent en outre que «l'effet-enseignant» est surtout bénéfique aux élèves de milieux défavorisés. De même, Darling-Hammond (2000) cité par Anderson (2004) affirme que les différences observées entre les performances des élèves sont largement attribuables aux enseignants plutôt qu'à d'autres facteurs tels que les effectifs de salle de cours et le mode de regroupement des élèves.

Alors que les études sur les "effets-écoles" se justifiaient dès le départ sur l'égalité des chances au sein des établissements, celles sur «l'effet-enseignant» visent d'abord les pratiques d'enseignement les plus susceptibles d'accroître les acquisitions scolaires des élèves. Dit autrement «l'effet-enseignant» renvoie à l'idée d'un maître efficace. Cependant, cette notion

est souvent assimilée par beaucoup de gens aux caractéristiques individuelles de l'enseignant, chose que Duru-Bellat (2003) réfute. L'enseignant est considéré comme efficace s'il parvient à créer une plus-value chez ses élèves, en particulier les élèves faibles. En d'autres termes, l'enseignant est jugé efficace, s'il parvient à réussir là où ses collègues de même caractéristiques que lui ont échoué (Duru-Bellat, 2003 ; Dumay, 2004).

L'effet-enseignant ne peut se concevoir que lorsque on compare les performances des élèves faibles placés sous les enseignants présentant le même profil (diplôme, formation initiale, genre, salaire, etc.). Tout en insistant beaucoup que l'effet-enseignant est fort différent des caractéristiques personnelles, Duru-Bellat (2003) reconnaît toutefois que l'ancienneté associée à une longue expérience de l'enseignant (15 ans et plus) fait partie des caractéristiques de l'enseignant efficace.

Il convient également de signaler que l'efficacité de l'enseignant n'est pas liée aux méthodes d'enseignement au sens habituel du mot, mais plutôt à la capacité d'adapter une méthode d'enseignement au public à qui on a à faire. Le courant «school Effectiveness Research» avait suggéré une méthodologie, mais nous jugeons inopportun de la mentionner ici pour la simple raison que ce courant s'inspire beaucoup plus de la pédagogie par objectif. Or, il est reconnu que chaque méthode d'enseignement peut aboutir aux bons résultats à condition que l'enseignant l'adapte correctement à son public. Par ailleurs, lors de ses prestations, il est très rare qu'un enseignant fasse recourt à une seule méthode d'enseignement. De plus, il n'existe pas de stratégies pédagogiques universelles, convenables à tout le monde. Les stratégies efficaces pour les enfants de l'enseignement du préscolaire ne conviennent pas nécessairement pour les élèves de l'enseignement primaire et moins ceux de l'enseignement secondaire et supérieur.

Selon certains auteurs, en l'occurrence Bressoux (1994) et Duru-Bellat (2003), l'enseignant efficace est toujours guidé de l'esprit d'équité. Il applique une politique de discrimination positive, en focalisant une attention particulière aux élèves à risque. En d'autres termes, il s'efforce à amener la majorité des élèves de sa classe à une maîtrise minimale des compétences inscrites au programme d'enseignement. Pour cela, il doit faire à une gestion de la diversité de sa clientèle, en ayant à l'esprit de réduire l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts, sans toutefois nuire à ces derniers (Mingat, 1991 ; Bissonnette et al., 2005).

Parlant des facteurs qui influencent les performances scolaires, Rivkin et al. (2002) cités par Bissonnette et al. (2005: 97-98) va plus loin lorsqu'ils mentionnent que

«le fait de mentionner un encadrement d'un enseignant de bonne qualité durant toute une année scolaire peut constituer une solution substantielle, voire définitive aux problèmes d'apprentissages scolaires relevant du fait d'appartenir aux familles défavorisées».

Ballion (1994) semble plutôt réservé que le précédent. Pour lui, l'enseignant efficace n'est pas capable d'éliminer les effets négatifs dus à l'origine sociale de l'élève, mais plutôt il doit être à mesure de les équilibrer.

La majorité des auteurs qui se sont intéressés à "l'effet-enseignant" reconnaît que l'enseignant, à travers la gestion de la classe et de l'enseignement, affecte directement les acquisitions des élèves. En d'autres termes, certaines stratégies pédagogiques se révèlent plus efficaces que d'autres et entraînent de surcroît de bonnes performances scolaires.

"L'effet-enseignant" a été mis en évidence par des études empiriques. En voici quelques exemples.

Dans une étude menée au Tennessee, Sanders et Rivers (1996) cités par Bissonnette et al. (2005) ont constaté que les élèves faibles confiés à des enseignants efficaces pendant une année entière amélioraient largement leurs performances. Ils ont remonté leur classement au 53^{ème} rang centile alors que les élèves de même niveau, placés sous la responsabilité des enseignants moins efficaces, ne dépassaient pas au 14^{ème} rang centile.

Un projet mené au Texas a abouti aux résultats similaires à ceux de l'étude citée ci-dessus. Ledit projet avait comme objectif d'améliorer les performances du plus grand nombre d'élèves, de la maternelle au collège. Pendant une période de cinq ans, les enseignants ont été initiés aux différentes modalités visant à accroître leur efficacité pédagogique et didactique. Après six ans d'expérimentation, 81% des élèves inscrits de la 3^{ème} à la 8^{ème} et ceux de 10^{ème} ont réussi aux Examens d'État organisés durant l'année scolaire 97-98, contre 44% seulement en 1992-1993, année où ledit projet n'était encore initié.

Dans leur méta-analyse publiée en 1993 sur base de 91 recherches, Wang, Heartel et Walberg cités par Gauthier et al. (2004) concluaient que l'enseignant reste le facteur le plus déterminant dans les acquisitions scolaires, notamment dans la gestion de la classe et le processus métacognitif des élèves, alors que le milieu familial et le soutien parental venaient en quatrième position.

Cette mise au point nous amène à parler des caractéristiques de l'enseignant efficace. Les variables associées à l'«effet-enseignant» sont multiples. Cependant, celles qui ont retenu plus l'attention des chercheurs sont au nombre de quatre : la gestion du temps, les attentes élevées des enseignants, le feedback et l'évaluation fréquente.

4.3.1. La gestion du temps

La gestion du temps reste un paramètre crucial dans la détermination des performances scolaires des élèves. Étant le premier gestionnaire de sa classe, l'enseignant a la possibilité de gérer le temps à sa guise, sans toutefois perturber l'organisation générale de l'école. Ainsi, l'enseignant efficace apprécie le temps à consacrer à une séance en fonction du degré de difficulté de telle matière ou de telle notion. Par ailleurs, le bon maître est celui qui accepte de perdre du temps pour pouvoir le récupérer ultérieurement. Malgré des horaires et des programmes d'études bien aménagées, la manière dont le temps est géré varie d'un enseignant à l'autre (Crahay, 2000). Dans certains cas, l'écart est parfois grand. Berliner (1985) cité par Bressoux (1994) a constaté un écart de 71 minutes au temps moyen quotidien alloué à l'enseignement de la lecture, contre 35 minutes lorsqu'il s'agit des mathématiques. Le même constat a été relevé par OCDE (2008) : la lecture et l'expression écrite ne représentent pas plus de 13% du temps d'instruction en Australie, alors que la France et les Pays-bas y consacrent plus de 30%.

Non seulement le temps alloué à l'enseignement varie d'une discipline à l'autre, mais également, d'énormes disparités se dessinent entre les écoles quant au temps d'enseignement alloué à une même discipline. En effet, il arrive que telle enseignant donne priorité aux sciences ou à l'inverse, se penche davantage sur les lettres. A ce sujet, Bressoux (1994) note avoir observé que dans certaines classes élémentaires, le temps alloué aux mathématiques était trois fois plus élevé que dans d'autres classes. Dans d'autres classes, ce rapport était parfois plus grand pour le cours de français. La gestion du temps incombe à l'enseignant et constitue un des éléments prédictifs de la réussite ou de l'échec scolaire. L'efficacité du temps réside dans son optimisation⁴⁶ par l'enseignant : installation et mise en route rapide, période de non travail minimisé, peu de perte de temps dans les changements d'activité, etc. Ainsi, pour Duru-Bellat (2003), l'enseignant efficace est celui qui parvient à maximiser le temps pendant lequel les élèves sont actifs en terme d'apprentissage. Le maître efficace varie donc le temps en fonction des difficultés de chacun et essaie de capter, de la part de tous les élèves, le maximum d'attention durant la séance de cours. Passer beaucoup de temps en tâches sans aucune interaction n'amène que de très peu progrès chez les élèves (Stallings, 1980 cité par Bressoux, 1994).

⁴⁶ La maximisation du temps effectif d'apprentissage constitue la maximisation de l'échange entre le maître et les élèves (Mortimore et al., 1988 cités par Bressoux, 1994).

Parlant des mauvaises performances scolaires observées dans certains pays en voie de développement, la Banque Mondiale (1992) situe le nœud du problème à ce niveau. Selon cet auteur, une grande partie du temps serait réservée à des pratiques qui n'incitent guère à l'acquisition des connaissances, mais plutôt à des cours magistraux. L'apprentissage par cœur y est privilégié et les échanges entre les enseignants et les élèves sont limitées au maximum. A titre d'exemple, une étude menée au Népal montre que l'enseignement des sciences au cours de la cinquième année d'études se compose de 78% de cours magistraux, avec moins de 7% des participations des élèves. Dans le même ordre d'idées, une recherche effectuée au Botswana rapporte que les élèves écoutent le maître exposer son cours pendant 54% du temps d'instruction et passent 43% à réciter la leçon. Pour d'autres auteurs, en l'occurrence Grisay (1993), Duru-Bellat et Leroy-Audouin (1990), OCDE (2001), Willms et Somers (2001), la médiocre efficacité des écoles populaires s'explique en partie par la perte du temps. Selon ces auteurs, les enseignants des écoles populaires passeraient beaucoup de temps à maintenir l'ordre, ce qui perturbe le temps d'enseignement-apprentissage. La réduction du temps d'enseignement-apprentissage dans les écoles populaires serait davantage favorisée par les effectifs élevés des salles de cours. Diambomba et al. (1996) rapportent que dans une classe de vingt élèves, le temps de travail effectif est de 61%, contre 12% dans une classe de cent élèves et plus. Le pourcentage du temps restant serait réservé à la gestion du temps. Cependant, d'autres écrits ajoutent que la perte du temps n'est pas toujours le propre des écoles populaires, mais au contraire, une caractéristique de tout un système. Ainsi par exemple, au Japon, les élèves se mettent rapidement au travail alors qu'aux États-Unis, il y faudra presque un tiers de la séance pour débiter les travaux.

L'enseignant efficace est caractérisé par une gestion saine du temps alloué à l'enseignement-apprentissage, les attentes élevées sur la réussite des élèves constituent aussi un autre atout pour réussir sa classe.

4.3.2. Attentes élevées de l'enseignant sur les résultats des élèves

Bien que ce paramètre soit signalé par plusieurs auteurs comme un des éléments les plus influents sur les performances scolaires, il demeure cependant très peu répandu dans le champ de recherche (Mingat, 1994; Jarousse, 1995, Anderson, 1992). Malgré cette limite, il s'est révélé que l'attente élevée des enseignants sur les résultats de leurs élèves favorise la réussite. Quand les enseignants sont guidés par cet esprit, les élèves à leur retour le perçoivent et attribuent leurs succès à des facteurs internes. A l'opposé, les enseignants moins efficaces se

soucient peu des résultats de leurs élèves. En cas de réussite, ces derniers l'attribuent à des facteurs externes.

Les attentes vis-à-vis des résultats des élèves sont souvent observées chez les enseignants affectés dans les classes de niveau. Suite à cette pratique, les enseignants élaborent des représentations et des attentes différenciées selon les groupes. Connue sous le terme de « l'effet Pygmalion », les élèves sont étiquetés différemment selon le niveau supposé, ce qui affecte leurs performances. Duru-Bellat (2003: 11) l'exprime ainsi:

«une attente positive de la part de l'enseignant stimule l'élève, alors que l'anticipation de l'échec peut avoir comme effet de le provoquer. Ainsi donc, la valeur scolaire de l'élève, loin d'être un pur décalque de ses compétences, résulte donc aussi du jeu cumulé de ses attentes et des jugements des autres, qui, à la fois, le créditent d'un potentiel donné et le poussent inégalement à le réaliser».

A l'observation de Duru-Bellat (2003), Bressoux (1994) ajoute que les enseignants formulent les attentes des résultats de leurs élèves en fonction du contexte social. Dans les écoles fréquentées par les enfants d'origine modeste, les enseignants ont une image négative de leurs élèves. De plus, les attentes des enseignants se focalisent sur les acquisitions présentes, alors que dans les écoles accueillant les enfants des classes favorisées ou moyennes, les enseignants et les directeurs ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions présentes et de la réussite future des élèves.

4.3.3. *Le feedback*

L'enseignant efficace se comporte en communicateur de savoir et non en transmetteur de savoir. Le feedback – réaction de l'enseignant face à la réponse émise par l'élève à la suite de la question qui lui est posée – constitue un atout de la réussite de la communication et partant de l'accroissement des performances scolaires. (Anderson, 1992; Kulik et Kulik, 1998).

Plusieurs études se sont penchées sur le comportement de l'enseignant face aux réponses fournies par les élèves. Certaines d'entre elles se sont focalisées sur le langage, en particulier sur les louanges et les critiques d'une part et les corrections apportées aux erreurs d'autre part.

Bien que beaucoup d'enseignants aient l'habitude de recourir aux louanges ou aux critiques face aux réponses émises par les élèves, leurs effets n'aboutissent pas toujours aux bons résultats (Brophy, 1981). D'après l'auteur, certaines conditions doivent être réunies pour que de telles pratiques puissent jouer efficacement. En principe, les louanges interviennent à la suite d'une réponse exacte ou d'un comportement souhaité, sans pour autant en abuser. En effet, comme disent les fiscalistes que «trop d'impôt tue l'impôt», beaucoup de louanges

auraient un effet négatif à la suite des apprentissages. En outre, un enseignant efficace les limite dans une marge variant entre 5 et 10% environ des bonnes réponses et les prolifère surtout en fonction de la difficulté de la tâche, comparée à la qualité des réponses fournies antérieurement. Les efforts accomplis par l'élève constituent l'élément clé, déclencheur des louanges. (Brophy, 1981).

Les critiques trop sévères (blâme, réprimande, désapprobation) possèdent quant à eux un effet négatif sur les progrès des élèves. La confiance mutuelle entre l'enseignant et les élèves se dégrade. Cependant, dans certains cas, les critiques peuvent s'avérer riches.

Le feedback se révèle efficace que lorsqu'il n'intervient au moment propice. Ainsi, toute erreur commise par l'élève doit être immédiatement réparée afin qu'elle ne soit systématique.

4.3.4. Evaluation fréquente

Des évaluations fréquentes, opérées au moment approprié, constituent un atout favorable pour la réussite des élèves. Duru-Bellat et al. (1992) ont révélé que la fréquence élevée des devoirs associée à des exigences à l'endroit des élèves constitue un paramètre influant beaucoup sur les performances scolaires. En effet, plus l'élève s'exerce, plus il découvre ses talents ou ses faiblesses. L'étude de Schiefelbein et Simmons (1981) corrobore ce fait. Celle-ci montre que les enseignants qui donnent beaucoup de travaux à domicile réussissent mieux que ceux qui restent réticents face à cette pratique. De même, Caillods et Postlethwaite (1989) appuient les auteurs précédents et concluent que les apprenants tirent profit de l'effet d'entraînement.

L'évaluation fréquente est souvent considérée par certains auteurs, en l'occurrence Caillods et Postlethwaite (1984), comme un indicateur de «l'effet-établissement» pour la bonne raison que cette pratique revient à la politique globale de l'école. De notre part, nous jugeons placer ce paramètre au niveau de «l'effet-enseignant», sous prétexte que tous les enseignants ne suivent intégralement les directives de la politique globale de l'école telles que mentionnées dans les textes. Si nous prenons le cas de l'enseignement secondaire au Burundi comme exemple, les textes scolaires en matière d'évaluation sont sans équivoques. Le nombre d'évaluations équivaut à la charge horaire hebdomadaire de la discipline. Pour un cours de 6 heures par semaine, l'enseignant est tenu à donner six travaux d'évaluation au cours d'un trimestre (MEPS, 1993). Cependant, il n'est pas rare d'observer des enseignants qui donnent un seul travail à la place de quatre ou cinq, au moment où d'autres sont en normes, dépassant

même pour certains le nombre de travaux exigés. On voit donc que l'initiative de l'enseignant prime sur les textes scolaires.

En outre, l'évaluation doit être polarisée sur la matière enseignée et s'étendre sur tout le programme enseigné. En effet, dans bien des cas, les mauvaises performances observées au sein des établissements sont imputables à l'évaluation mal opérée, portant sur la matière hors du programme en vigueur. A ce sujet, Crahay (1997: 35) note ce qui suit :

«On peut reprocher aux enseignants d'appliquer trop souvent des critères excessivement exigeants eu égard à l'année d'études des élèves qu'ils ont à juger. Le plus souvent, on repère des questions d'examens qui portent sur la matière prévue aux programmes de l'année à venir. Tout se passe comme si les enseignants ne s'attachent pas à évaluer les acquis de l'année qui se termine, mais plutôt à pronostiquer dans quelle mesure leurs élèves sont à même de maîtriser les compétences qui seront les objectifs de l'année à venir ».

Ceci constitue un argument avancé pour justifier pourquoi certains élèves doublent une année d'études, pour la simple raison qu'ils ont échoué à un examen portant, dans une large mesure, sur la matière non enseignée au cours de l'année. De telles révélations ont été vérifiées par De Landsheere (1984). En analysant le contenu des examens de 2^{ème} primaire, ce dernier a dénombré 400 exercices de français sur un total de 650 qui portaient sur des matières dont le programme officiel ne faisait mention qu'en 3^{ème} année. De surcroît, certains enseignants adaptent les questions au niveau des élèves les plus avancés. De Landsheere (1980: 6) propose une formulation synthétique de la manière suivante :

«Quand un maître sait ou croit d'avance que tous les élèves ignorent une matière, il ne pose pas de questions d'examens à ce propos. De même, quand il sait ou croit savoir d'avance que tous les élèves réussissent une question, il l'évite. Bref, les maîtres s'arrêtent de préférence aux matières qui différencient les élèves entre eux. Il n'évalue donc ni le déficit commun, ni l'acquis commun de leur classe, ce qui le conduit à une surestimation de l'hétérogénéité de leur classe»

Crahay (1997) rappelle que de telles pratiques ne font que nuire les élèves plus faibles.

A l'issue des chapitres trois et quatre, en rapport avec les recherches sur les facteurs déterminant l'échec scolaire et partant le redoublement, il ressort que les performances scolaires sont influencées par beaucoup de paramètres. Les résultats de recherches ne convergent pas aux mêmes conclusions, ce qui rend difficile la solution à envisager pour lutter contre ce fléau scolaire. Toutefois, la présente section a permis de mettre au clair les facteurs sur lesquelles il faut agir lorsqu'on cherche à expliquer les résultats scolaires des élèves. Les pistes sont nombreux et diversifiés : L'élève lui-même est mis en question, de même que l'enseignant, l'institution scolaire et les parents de l'enfant.

Parallèlement à ces recherches, différentes théories tentant d'expliquer l'échec scolaire se sont développées. Le chapitre cinq présente quelques unes de ces théories.

CHAPITRE V. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

De nombreuses théories ont été mises au point pour saisir le phénomène de l'échec scolaire et surtout d'appréhender les causes qui lui sont attribuées. Ces théories peuvent se regrouper en trois : le courant sociologique, le courant économique et le courant psychologique. Le chapitre cinq passe en revue chacune de ces théories.

5.1. Les théories sociologiques de l'échec scolaire

La démocratisation de l'enseignement a permis, certes, l'accès aux deux niveaux d'enseignement (secondaire et supérieur) à un grand public, qui ne pouvaient guère y accéder avant les années d'avant-guerre. Cependant, l'égalité d'accès à l'enseignement ne garantit pas l'égalité des chances de réussite. L'échec scolaire touche de façon prépondérante les enfants des ouvriers et de familles modestes. De surcroît, ce sont ces mêmes enfants qui sont orientés dans les sections peu revalorisées- filières techniques et professionnelles- (Crahay, 1997 ; Montoussé et Renouard, 1997). Parlant du cas de la France, Romero (2001) relate qu'en 1997, 62% des enfants de quinze ans appartenant aux 20% des familles les plus modestes sont en retard en troisième contre seulement 17% des adolescents appartenant aux 20% des familles les plus aisées. En outre, le même auteur souligne que l'accumulation du retard scolaire dans les écoles primaires et au collège est trois fois plus élevée pour les enfants des classes modestes que pour les enfants des familles aisées.

De ce genre d'observations, les sociologues ont mis en évidence, dès 1960, une très forte corrélation entre les performances scolaires et le milieu socio-culturel de l'élève. Plus tard, ces théories ont été mises en doute et de nouvelles pistes mettant au centre d'intérêt la structure globale de l'école ont vu le jour.

Pour le premier courant, on parle des théories macrosociologiques, et pour le second, il s'agit des théories microsociologiques.

5.1.1. Les théories macrosociologiques de l'échec scolaire

Les théories macrosociologiques expliquent les performances scolaires par la structure globale de la société (Akoué, 2007). Parmi les grands défenseurs de ces théories figurent Bourdieu et Passeron (1970) et Beaudelot et Establet (1971).

5.1.1.1. La thèse Bourdieu et Passeron, 1970

Connue sous le nom de la « théorie de la reproduction », cette thèse stipule que les enfants d'origine populaire, souffrant d'un environnement moins favorable, se retrouvent tout naturellement en situation d'échec scolaire (Mime/Martinasso, 1998). Selon Bourdieu et Passeron (1970), les élèves issus des milieux dits « défavorisés » ne possèdent pas de bases culturelles, à l'instar de ceux des bonnes familles, nécessaires pour aborder les matières inscrites au programme scolaire. En effet, l'école tend globalement à fonctionner de manière explicite ou implicite selon l'habitus des classes dominantes. En conséquence, certaines règles du jeu scolaire, certains codes langagiers ou sociaux ne peuvent être assimilés que par ceux qui disposent des prérequis de part leurs familles (Bernstein, 1975a). Alors qu'à six ans, certains enfants savent déjà lire et écrire, d'autres en sont fort loin, voire au début. Pourtant l'école exige les mêmes obligations à la fin de l'année. Appliquer une égalité de traitement à des sujets fort différents ne peut conduire à des inégalités des résultats. Ainsi, en imposant les traits culturels ou l'habitus de la classe dominante à tous les élèves, l'école exerce, selon l'expression de Bourdieu et Passeron (1970), une violence symbolique qui enfonce davantage les enfants des familles défavorisées dans l'échec scolaire.

Parlant des pratiques langagières des familles et de la culture de l'école, Bernstein (1975a) a révélé que les familles populaires transmettaient à leurs enfants un langage différent de celui des familles favorisées. Selon cet auteur, les premiers bénéficient d'un langage restreint et les seconds jouissent d'un langage élaboré. Ainsi, dès le début de l'école, les enfants ressortissants des milieux défavorisés se trouvent en difficulté puisqu'ils doivent s'adapter à un nouveau langage. A l'inverse, ceux issus des milieux favorisés n'éprouvent pas de difficultés majeures étant donné qu'ils sont déjà habitués au langage de l'école, langage qui apparente celui du domicile. A ce sujet, les propos de Bernstein (1975a: 44-45) paraissent beaucoup convaincants :

« le bain du langage où l'enfant est plongé dès ses premiers mois détermine son adaptation à la langue de l'école. Dans les familles de niveau socio-culturel élevé, l'enfant reçoit une langue riche par son lexique, par son syntaxe, par ses nuances affectives et logico-verbales. Ce « code élaboré » correspond précisément à celui des apprentissages scolaires. Dans les familles socio-culturellement démunies, au contraire, l'enfant est avant tout le support des échanges immédiats, concrets, peu soucieux de l'implicite du discours et des nuances d'expression. Ce code restreint n'est pas celui de l'école, il hypothèque les apprentissages fondamentaux consignés dans les programmes, perturbe l'enfant et peut conduire au désaccord et au décrochage ».

Bloom (1979) est aussi dans cette logique. Pour cet auteur, le vocabulaire déjà maîtrisé par l'enfant avant l'entrée à l'école primaire est une des prédictions les plus efficaces de l'échec scolaire, en particulier en lecture. Les enquêtes MLA effectuées au Nigeria, à l'île Maurice et au Mozambique semblent corroborer les faits. Elles mentionnent que le faible niveau des performances scolaires généralement constaté est largement dû au très bas niveau de la maîtrise de la langue d'enseignement. Des résultats analogues sont relevés à travers les recherches du PASEC (Demeuse et al., 2005).

A l'handicap culturel qui frappe les enfants des couches populaires, s'ajoutent les aspirations ou les attentes des parents (Litt, 1980). Les familles les plus aisées sont plus demandeuses et contestataires, alors que les familles populaires intègrent et subissent les décisions prises par les maîtres (Troncin, 2001 ; Duru-Bellat, 2003; Bounouré, 1995).

5.1.1.2. Les théories de Beaudelot et Establet

Beaudelot et Establet (1971) affirment que l'école est au service du capitalisme et de la reproduction sociale. Selon ces auteurs, il existe deux réseaux différents d'éducation correspondant à deux grandes classes sociales. Les enfants issus du prolétariat entrent dans un réseau primaire-professionnel qui reproduit la situation sociale de leurs parents et les enfants issus de la bourgeoisie entrent dans le réseau secondaire-supérieur qui lui aussi tend à la reproduction sociale. L'école contribue donc à la survie du capitalisme qui est fondé sur la division entre ces deux classes.

Seuls, de rares enfants de catégories défavorisées peuvent dépasser l'obstacle du primaire et pourront, en intégrant le secondaire, espérer une ascension sociale.

Bien que la théorie de Beaudelot et Establet (1971) soit fortement nuancée par la démocratisation de l'enseignement, l'étude comparative des catégories d'origine des élèves des lycées d'enseignement professionnel et des élèves des lycées d'enseignement général témoigne de la persistance des deux réseaux décrits par les auteurs.

Les observations de Carron et Châu (1988) étayaient cette théorie. Dans une étude menée au Ghana, ces derniers ont relevé une relation entre le décrochage scolaire et la catégorie socio-professionnelle des parents. Ils ont constaté que la proportion des pères ouvriers était nettement plus faible dans le groupe des enfants toujours scolarisés que dans le groupe des enfants ayant abandonné.

En définitive, les deux théories sociologiques établissent une corrélation statique entre les performances scolaires et l'appartenance socio-culturelle d'une part, et d'autre part, à la

catégorie socio-professionnelle des parents. Selon ces théories, l'échec scolaire comme la réussite scolaire seraient déterminés à la naissance. Cependant, ces théories sont à prendre avec beaucoup de réserves dans la mesure où les études ultérieures ont prouvé l'inverse. Vanderberghe (2001), cité par Demeuse et al., (2005) montre que certains pays enregistrent des performances moyennes correctes sans que celles-ci soient corrélées avec l'origine sociale. Jarousse et Mingat (1992) cités par Lemrababott (2003) aboutissent aux mêmes constats. Lors d'une étude menée au Togo auprès des élèves du CP2, ils n'ont relevé aucune différence entre les enfants des cadres moyens ou supérieurs et les enfants d'agriculteurs. Parfois même, les enfants des cadres étaient classés en dernière position par rapport à ceux d'agriculteurs. Pareilles conclusions sont conformes à celles de Marphy (1973) cité par Heyneman (1986). Dans son étude menée au Zimbabwe, cet auteur avait constaté que les enfants issus de parents illettrés réussissaient parfois mieux que les enfants issus des milieux favorisés.

La théorie de Bourdieu et Passeron (1970) et celle de Beaudelot et Establet (1971) présentent quelques faiblesses auxquelles il faut tenir compte lorsqu'on analyse les performances scolaires des élèves. A titre d'exemple, les deux théories semblent ignorer, à l'instar des recherches input-output, un aspect important : la part revenant à l'institution scolaire. C'est dans cette logique que de nouvelles théories, en l'occurrence les théories microsociologiques, sont apparues.

5.1.2. Les théories microsociologiques

Ces théories expliquent le rendement scolaire à partir des éléments ou des sous-systèmes de la structure globale. Elles se regroupent en deux grandes catégories : l'approche des choix rationnels et la théorie de l'autonomie relative.

5.1.2.1. L'approche des choix rationnels

Les tenants de cette thèse, en particulier Boudon (1973), s'insurgent contre ceux qui affirment que les performances scolaires sont fortement corrélées à la catégorie sociale. Boudon (1973) rejette la théorie de la reproduction et trouve que les individus font des calculs. Il l'exprime ainsi :

« l'héritage culturel n'influence la scolarité que dans le jeune âge : dès l'enseignement secondaire, ce sont les choix rationnels des individus, calculés en terme de coût et bénéfices »

dont on évalue la rentabilité par rapport à la position occupée. Ces décisions s'opèrent en fonction des systèmes d'attente, eux-mêmes déterminés par l'école et l'origine sociale».

C'est pour cela d'ailleurs que certaines personnes peuvent passer d'une catégorie sociale à l'autre, phénomène connu sous le nom de «mobilité sociale». Cependant, même si les partisans de cette théorie reconnaissent que les performances scolaires ne dépendent pas de l'origine sociale, du moins à partir d'un certain niveau de l'enseignement, ils reconnaissent que le choix, si rationnel, soit-il, est limité par les moyens dont on dispose, qui eux-mêmes sont fonction du capital économique généré par le capital culturel.

5.1.2.2. Les théories de l'autonomie relative

Selon les adeptes de cette théorie (Duru-Bellat, 2003 ; Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992 ; Cherkaoui, 1979; Brookover, Shwetter, Beady, flood et Wisenbaker, 1979), les résultats scolaires seraient fonction de l'organisation pédagogique et administrative de chaque école, ainsi que les ressources humaines, matérielles et financières dont dispose l'école.

Les recherches s'inspirant de ce modèle ont été spécifiées dans les sections en rapport avec les notions de l'effet-maître et de l'effet-enseignant évoquées antérieurement.

En dépit de l'intérêt de ces théories sociologiques, il reste que la plupart des études et ouvrages consultés, concluent que la question de l'échec scolaire (redoublement) englobe un champ de recherche plus vaste, car elle concerne diverses variables: variable sociologique, certes, mais aussi, des variables économique et psychologique.

5.2. La thèse économique

Selon cette thèse, les performances scolaires des élèves seraient étroitement liées aux moyens financiers investis dans le secteur éducation. D'après cette thèse, les effets de l'économie sur l'éducation tendraient à être plus élevé dans les pays à faible revenu (Banque Mondiale, 1980 citée par Heyneman, 1986). Dans les pays à faible revenu, suite aux contraintes financières, l'offre éducative est de loin inférieure à la demande éducative. La sélection devient alors rigoureuse à tous les niveaux d'enseignement, ce qui engendre des échecs massifs (Heyneman, 1986).

Cependant, au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur, le fait que les places soient limitées inciterait les élèves ressortissants des familles pauvres à travailler davantage et avoir

des résultats similaires à ceux des enfants des familles riches et parfois même se classer devant eux.

5.3. La thèse psychologique

Deux approches différentes tentent d'expliquer les mauvaises performances des élèves : l'approche biogénétique et l'approche psychoaffective.

5.3.1. *L'approche biogénétique*

Les partisans de cette thèse que les sociologues appellent «idéologie du don» continuent à présenter l'intelligence comme un patrimoine héréditaire, inné et stable. Cette façon de penser a pris la forme des théories scientifiques au début du vingtième siècle. Alfred Binet fut parmi les premiers à diffuser que dès leur naissance, les êtres humains sont dotés d'aptitudes diverses qui déterminent leur avenir par la suite. Selon les partisans de cette thèse, certains individus sont dotés d'aptitudes pratiques et sont par conséquent faits pour exécuter des travaux manuels. D'autres sont doués d'aptitudes intellectuelles et prédisposés à réussir des études jusqu'au plus haut niveau. Terman était aussi convaincu que les aptitudes intellectuelles étaient fonction des classes sociales. Selon lui, le fait que les enfants des classes supérieures réussissent mieux aux tests provient surtout de la qualité supérieure de ce qu'ils ont reçu à la naissance (Gilling : 1998).

Parmi les plus grands défenseurs de ce courant figurent Le Gall (1954) ; Jencks (1973) et Debray-Ritzen (1978). Ces derniers affirment que la réussite scolaire est fonction de l'intelligence inscrite dans le patrimoine génétique, élément que les individus en sont par nature inégalement dotés. Partant, le rôle de l'école est donc, de repérer et de sélectionner les meilleurs, de manière à réserver à une élite un poste supérieur dont un pays a besoin (Debray-Ritzen, 1978). Selon cette philosophie, l'école est considérée comme une variable neutre. Reprendre une même année d'études serait sans effet, puisque la même situation se reproduirait l'année suivante (Carrel, 1935 ; Del'haye, 1978 cités par Akoué, 2007). Cependant, suite aux travaux du grand psychologue suisse, Jean Piaget, ce courant a été réfuté. En effet, pour cet éminent psychologue suisse qui a étudié le développement de l'enfant plus, l'intelligence se construit. Grâce à sa théorie, on est convaincu que tout s'apprend ou, mieux, que tout se construit. On reconnaît aujourd'hui que les aptitudes ne sont pas innées, mais plutôt acquises (Bernstein, 1975). En outre, deux auteurs américains,

Carroll et Bloom ont grandement contribué à modifier les idées répandues par les tenants de la thèse biogénétique. A travers leur théorie respective, la théorie de la «discrimination positive» et celle de la «pédagogie différenciée», ils ont montré qu'il était faux de penser que certaines personnes étaient inaptes pour les études. Tout le monde⁴⁷ peut apprendre, mais à un rythme différent (Bloom, 1979; Legrand, 1995; Goodlad et Anderson, 1959).

En définitive, l'idée selon laquelle l'intelligence est vue comme un don transmis du père en fils n'a pas de fondement scientifique. Penser que les faibles performances scolaires relevées chez certains élèves sont liées à leur patrimoine héréditaire ne tient plus aujourd'hui. A l'heure actuelle, on peut surmonter les difficultés scolaires et échapper à certaines mesures fâcheuses dont le redoublement d'une classe, si on étudie bien, avec des stratégies bien appropriées et étant surtout motivé. Ce dernier aspect nous amène à parler de la théorie psychoaffective.

5.3.2. *La thèse psychoaffective*

Les variables dites psychoaffectives : motivation et difficultés relationnelles jouent un rôle capital dans tout acte d'apprentissage. Leur absence conduit à l'échec (redoublement ou exclusion). Il s'agit de la motivation et des difficultés d'ordre relationnelles.

5.3.2.1. *La motivation*

L'apprentissage est une réalité complexe influencé par de nombreux paramètres, y compris la motivation. Par motivation en contexte scolaire, Viau (1997:7) en donne la signification suivante: «*un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son de son environnement qu'il incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre le but*». Cette définition, partagée aussi par Barbeau (1993), met en évidence les déterminants de la motivation en contexte scolaire (perception et conception) d'une part, et les indicateurs permettant de reconnaître un élève motivé ou son degré de motivation (la participation, l'engagement et la persistance) d'autre part. Cependant, comme le souligne Keller (1992), la motivation scolaire ne réside pas seulement dans l'objet d'apprentissage, mais aussi dans les conditions au sein desquelles se

⁴⁷ Il va sans dire que les cas de mauvaises performances dues aux causes purement médicales (handicaps profonds, troubles psychologiques de la croissance, maladies diverses) ne sont pas concernés ici.

déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'apprenant a de l'activité pédagogique qui lui est proposée.

a). Image de soi

La conception que l'individu a de l'intelligence est un élément important susceptible d'influer à la fois sur l'estime de soi générale et son sentiment de compétence dans différentes situations plus spécifiques (Bariaud et Bourcet, 1994). L'intelligence peut être perçue par élève comme stable et non modifiable dans le temps ou, au contraire, comme pouvant évoluer selon l'utilisation que la personne en fait. Dans le premier cas, l'élève aura tendance à se rendre devant toute tâche qui lui paraît difficile, alors que dans le second cas, l'élève sera plus enclin à persister dans les tâches scolaires malgré les difficultés éventuelles qu'il rencontre. Barbeau (1993 : 22) renforce l'idée précédente en termes suivants :

«si l'élève considère l'intelligence comme stable, qu'il n'a pas de pouvoir sur le développement de ses habilités intellectuelles, il est peu probable qu'il investisse beaucoup de temps et d'efforts dans le travail scolaire. [...]. Si un élève croit que l'intelligence peut évoluer et s'il poursuit des buts axés sur l'apprentissage, il aura le goût de s'engager, de participer et de persister dans les tâches scolaires pouvant l'amener à développer des stratégies de fonctionnement de ses capacités intellectuelles et de ses capacités d'adaptation».

L'image de soi que se fait l'élève serait cultivée également par les différentes formes d'évaluation opérées par l'école (Bastin, 1990). En effet, l'esprit de compétition entretenu par certaines écoles constitue, pour les élèves faibles en particulier, un creuset où se forment progressivement le sentiment d'infériorité; l'image négative de soi et la tendance à démissionner devant les difficultés. Chez un bon nombre d'élèves, le découragement; la perte de confiance en soi et parfois même l'état dépressif sont souvent observés à la suite de mauvaises performances. A ce sujet, Prêteur et Louvert-Schmauss (1994) ont constaté qu'il existe un lien entre l'image de soi chez les élèves de première année primaire et les résultats en lecture et écriture. Les meilleurs élèves de la classe avaient une image positive de soi et s'estimaient de bons élèves. En plus, ils déclaraient que l'apprentissage était facile. A l'inverse, chez les moins bons élèves, l'image négative se traduisait par une faible estime de soi par rapport à la lecture en général et l'écrit en particulier. En outre, ces élèves supposaient que ce sentiment d'infériorité était partagé par leurs parents, enseignants et camarades de classe. L'image négative entretenue par les mauvaises notes serait aggravée par les

commentaires assignés par certains enseignants sur les copies des élèves (Leary, 1985 cité par Viau, 1997).

La motivation résulte aussi de la perception de l'activité.

b). Perception de l'activité

La perception qu'a l'élève de l'importance ou de la valeur d'une activité (ici l'apprentissage) crée des attentes élevées ou basses à son égard, qui peuvent influencer à leur tour le degré d'engagement de l'élève dans l'activité (Avalos, 1987). Ainsi, un élève qui vient dans un milieu familial où l'école et les buts poursuivis sont importants est plus porté à s'engager, à suivre et à accomplir les tâches qu'un élève qui vient d'un milieu familial pour qui l'école est une perte de temps (Barbeau, 1993). En conséquence, il est important de valoriser l'apprentissage, car l'élève qui perçoit l'apprentissage comme en soi est plus porté à acquérir de nouvelles bases, à développer ses compétences que l'élève qui accorde la primauté à la performance. De plus, il est également important d'aider l'élève à découvrir la signification et l'importance des tâches scolaires dans le processus global de la formation et de l'apprentissage. En effet, il n'est sûrement pas facile pour un jeune de s'engager et de persévérer dans des tâches parfois pointues, qui semblent n'avoir aucun lien avec ses intérêts. Bien entendu, d'autres aspects s'ajoutent à la perception de l'activité, notamment la perception des causes de la réussite ou de l'échec.

c). Perception des causes de la réussite ou de l'échec

Il s'agit ici de l'analyse que les élèves effectuent de leurs réussites ou de leurs échecs. Selon Meyer (1987) et Schunk (1989) cités tous par Barbeau (1993), les attributions causales font partie des indices utilisés par les élèves pour évaluer leur compétence à apprendre des habilités cognitives. Selon ces auteurs, les élèves qui attribuent leurs succès passés à leur compétence se sentent capables de bien réussir dans le futur. A l'inverse, d'autres élèves attribuent leurs mauvaises notes à des causes stables et hors de leur contrôle. De telles attributions rejoignent le concept d'impuissance acquise et affecte négativement les conduites scolaires et la motivation des élèves.

5.3.2.2. *Les difficultés relationnelles*

Aux facteurs liés à la motivation s'ajoutent ceux en rapport avec les difficultés relationnelles. En effet, l'école maternelle constitue une rupture entre le milieu familial et l'enfant. L'organisation de l'école primaire quant à elle, en particulier l'horaire de travail et la discipline, constitue pour beaucoup d'élèves, généralement ceux qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle, une entrave aux résultats scolaires.

Pour les élèves âgés, ceux qui ont subi plusieurs redoublements ou qui ont commencé l'école à un âge avancé, s'ajoutent les contraintes liées au développement, en particulier à l'adolescence. Au cours de cette période, le moi de la personne développe l'esprit d'autonomie et surtout des réactions d'opposition (Mannoni, 1979 cité par Akoué, 2007). Cette situation débouche parfois aux conflits scolaires et familiaux. Dans pareils cas, l'école pourrait être taxée par l'adolescent comme un milieu contraignant, ne présentant aucun intérêt pour lui, ce qui affecte négativement les performances des élèves.

Les recherches et les théories sur l'échec scolaire et partant sur le redoublement ont mis en évidence les causes probables de ce phénomène. Il reste à voir si ces dernières conviennent aussi au Burundi. Avant de montrer les résultats de nos investigations, il est capital d'élucider les hypothèses à tester ainsi que la méthodologie utilisée pour la récolte des données et de leur traitement.

CHAPITRE VI. HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce sixième chapitre présente d'abord les objectifs, les hypothèses et les variables de la recherche. Ensuite, il aborde la méthodologie de la recherche.

6.1. Objectifs et hypothèses de la recherche.

6.1.1. Objectifs de la recherche

Le but de la présente recherche est de tenter de décrire d'abord et d'expliquer ensuite les facteurs qui sont à la base des déperditions scolaires traduites en redoublement observées au niveau de l'enseignement de base au Burundi. A partir des données recueillies auprès des élèves et des enseignants, la présente étude se propose de déterminer dans quelle mesure les explications du phénomène du redoublement avancées par de nombreuses études effectuées au Nord comme au Sud sont valables ou non au Burundi. A titre de rappel, les causes probables du redoublement sont liées aux caractéristiques propres de l'élève, aux caractéristiques de l'environnement familial, aux caractéristiques de l'environnement scolaire et aux caractéristiques de l'enseignant.

L'objectif principal est d'évaluer le poids de ces facteurs sur le phénomène du redoublement.

Pour pouvoir identifier les facteurs les plus susceptibles de déclencher le phénomène du redoublement, une hypothèse générale à partir de laquelle découlent d'autres hypothèses secondaires a été émise.

6.1.2. Les hypothèses de la recherche

A titre de rappel, la question problème générale était libellé comme suit : « **quelles sont les facteurs qui déterminent les déperditions scolaires observées au niveau de l'enseignement primaire au Burundi ?** »

A cette question problème, une hypothèse générale est émise : « **Les facteurs internes à l'école déterminent plus les déperditions scolaires traduites en redoublement observées au niveau de l'enseignement de base au Burundi que les facteurs externes à l'école** ».

De cette hypothèse découle l'équation suivante : déperditions scolaires traduites en redoublement = f (facteurs externes, facteurs internes à l'école).

Les facteurs externes et les facteurs internes à l'école restent très généraux. Il convient de les opérationnaliser afin de se faire comprendre par le lecteur.

Les facteurs externes à l'école regroupent tout ce qui est en rapport avec les caractéristiques individuelles de l'élève, les caractéristiques de l'environnement familial de l'élève desquelles découlent les stratégies d'encadrement de l'élève et les caractéristiques liées aux biens matériels dont dispose le ménage dans lequel vit l'enfant.

Quant aux facteurs internes à l'école, ils touchent tous les aspects relatifs aux caractéristiques de l'environnement scolaire et aux caractéristiques propres de l'enseignant.

Suite à cette précision, la question problème général de départ s'écarte en six questions spécifiques :

- 1) les caractéristiques individuelles de l'enfant déterminent-elles les déperditions scolaires traduites en redoublement ?
- 2) Les caractéristiques de l'environnement familial influent-elles sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?
- 3) Les stratégies d'encadrement de l'enfant après les heures de cours ont-ils des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?
- 4) L'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'enfant influe-t-elle sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?
- 5) les caractéristiques de l'environnement scolaires déterminent-elles les déperditions scolaires traduites en redoublement ?
- 6) les caractéristiques individuelles de l'enseignant influent-elles sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?

A ces questions problèmes spécifiques correspondent les hypothèses spécifiques de recherche :

- 1) les déperditions scolaires traduites en redoublement dépendent des caractéristiques personnelles de l'enfant ;
- 1) les déperditions scolaires traduites en redoublement varient en fonction des caractéristiques de l'environnement familial ;
- 3) les déperditions scolaires traduites en redoublement fluctuent en fonction de l'encadrement de l'enfant après les heures de cours ;
- 4) les déperditions scolaires traduites en redoublement dépendent de l'aisance matérielle du ménage qui héberge l'élève ;

- 5) les déperditions scolaires traduites en redoublement fluctuent en fonction des caractéristiques de l'environnement scolaire ;
- 6) les déperditions scolaires traduites en redoublement dépendent des caractéristiques personnelles de l'enseignant.

L'équation de départ devient : déperditions scolaires traduites en redoublement = f (caractéristiques personnelles de l'élève, caractéristiques de l'environnement familial de l'élève, caractéristiques de l'environnement scolaire, caractéristique personnelles de l'enseignants).

De même ici, le terme caractéristique reste très général. Il s'avère indispensable de le rendre plus opérationnel. Ainsi, par caractéristiques personnelles de l'élève, il faut entendre le genre, l'âge, la langue parlée, lieu de résidence, rang dans la fratrie, l'appartenance religieuse, etc.

Toutes ces variables ne seront pas retenues par cette recherche. Seules les variables genre, âge, langue parlée à la maison et la religion de l'élève seront mises à l'épreuve.

Les caractéristiques de l'environnement familial se manifestent par la taille de la famille, le degré d'enseignement et d'alphabétisation des parents de l'enfant, la catégorie professionnelle des parents, etc. A ce niveau, les variables pertinentes retenues par cette étude sont le niveau d'instruction et la catégorie professionnelle des parents de l'enfant.

Concernant les caractéristiques liées à l'encadrement de l'enfant, elles se manifestent par la visite des parents à l'école, le soutien de l'enfant après les heures de cours, la disponibilité du manuel scolaire au domicile de l'élève, l'échange des parents et l'élève sur la vie de l'école. Les variables retenues par la présente étude sont la visite des parents à l'école, le soutien de l'enfant après les heures de cours et la disponibilité du manuel scolaire au domicile de l'élève. Pour ce qui est des caractéristiques relatives à l'aisance matérielle dont jouit le ménage dans lequel vit l'enfant, on notera le nombre de repas que l'élève prend par jour, la possession de certains biens comme le poste radio, le poste téléviseur, la voiture, le congélateur, la table de travail, l'éclairage du lieu de travail, l'existence de l'eau à la maison, l'existence d'une bibliothèque etc. La présente étude a retenu les variables suivantes : nombre de repas que l'élève prend par jour, la possession d'un poste radio et d'un poste téléviseur, l'abonnement en eau et en électricité du ménage dans lequel vit l'enfant.

Quant aux caractéristiques de l'environnement scolaire, il s'agit des conditions matériel d'enseignement et d'apprentissage, du pouvoir organisateur de l'école, de l'organisation pédagogique de l'école, de la composition du groupe classe, de la taille de la classe, etc. seuls

le pouvoir organisateur de l'école ; l'organisation pédagogique de l'école ; la taille de la classe ; le ratio élèves/manuel scolaire et le ratio élèves/banc-pupitre ont été retenus.

Enfin, les caractéristiques personnelles de l'enseignant englobent tout ce qui a trait au genre, au diplôme, à l'ancienneté de l'enseignant dans le service, à sa façon de conduire la classe, l'assiduité de l'enseignant au travail, etc. Sont pris en considération par la présente étude : le diplôme, l'ancienneté et la façon de conduire la classe.

L'équation que la présente étude tente de vérifier est la suivante : déperditions scolaires traduites en redoublements = f (genre de l'élève, âge de l'élève, langue parlée par l'élève en dehors de la classe, religion de l'élève, niveau d'instruction des parents de l'élève, profession des parents de l'élève, encadrement de l'élève, aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'enfant, pouvoir organisateur de l'école, organisation pédagogique de l'école, taille de la classe, ratio élèves/manuel scolaire de l'élève, ratio élèves/banc-pupitre, niveau académique de l'enseignant, expérience de l'enseignant).

7.1.3. Les variables de la recherche.

La présente recherche, comme par ailleurs la majorité des études menées en sciences de l'éducation, a mis en jeu trois sortes de variables : les variables d'entrée, les variables de processus et les variables de sortie.

7.1.3.1. Les variables d'entrée

Les variables d'entrée ont pour caractéristique principale de ne pas évoluer au cours de la durée de la recherche. Ce sont des variables explicatives. Deux macro variables sont retenues par la présente étude : les facteurs externes à l'écoles et les facteurs internes à l'école. Chacune de ces deux variables se scindent en macro variables qui, à leur tour, comprennent plusieurs micros variables. Le tableau 6.1 donne les détails.

Tableau 6.1. Les Variables d'entrée et leurs indicateurs

Macro variables		Micro variables	Indicateurs
Facteurs externes à l'école	Caractéristiques personnelles de l'élève	Genre de l'enfant	- masculin ; - féminin
		Age de l'enfant	- moins de 12 ans ; - 12 ans ; - 13 ans et plus.
		Religion	- chrétien ; - musulman ; - animiste.
		Langue parlée	- kirundi ; - Swahili ; - Kirundi et autres langues.
	Caractéristiques de l'environnement familial	Profession des parents de l'enfant	- agriculteur ; - Ouvrier ; - cadre moyen - cadre supérieur
		Niveau d'instruction des parents de l'enfant	- analphabète - primaire - secondaire - supérieur
	Caractéristiques liées à	Nombre de repas par jour	- un seul repas; - deux repas ; - trois repas et plus
		Abonnement en eau	- oui ; - non.

Facteurs externes à l'école	l'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'enfant	Abonnement en électricité	- oui ; - non
		Equipement en poste radio	- oui ; - non
		Equipement en poste téléviseur	- oui ; - non
		Encadrement de l'élève en dehors de la classe	- oui ; - non
		Possession du manuel personnel de français	- oui ; - non
		Possession du manuel personnel de kirundi	- oui ; - non
		Visite des parents à l'école	- oui ; - non
Facteurs internes à l'école	Caractéristiques personnelles de l'enseignant	Diplôme de l'enseignant	- D4 ; - D6 ; - D7
		Ancienneté dans le service	- de 1 à 5 ans ; - de 6 à 10 ans - 10 ans et plus
	Caractéristiques de l'environnement scolaire	Pouvoir organisateur	- école publique ; - école sous convention
		Organisation pédagogique	- école à simple vacation ; - école à double vacation
		Taille de la classe	- faible ; - élevé.

		Nombre d'élèves par manuel de français	- deux élèves ; - trois à quatre élèves - plus de quatre élèves
		Nombre d'élèves par manuel de kirundi	- deux élèves ; - trois à quatre élèves - plus de quatre élèves
		Nombre d'élèves par banc pupitre	- deux élèves ; - trois à quatre ; - plus de trois élèves

6.1.3.2. Les variables de processus

Les variables de processus sont des variables sur lesquelles le chercheur peut agir. Ces variables peuvent être manipulées par le chercheur dans un sens quelconque, afin de vérifier les relations postulées entre deux ou plusieurs variables. C'est un effort théorique de clarification des relations qui existent entre les variables et les questions auxquelles le chercheur veut apporter des réponses.

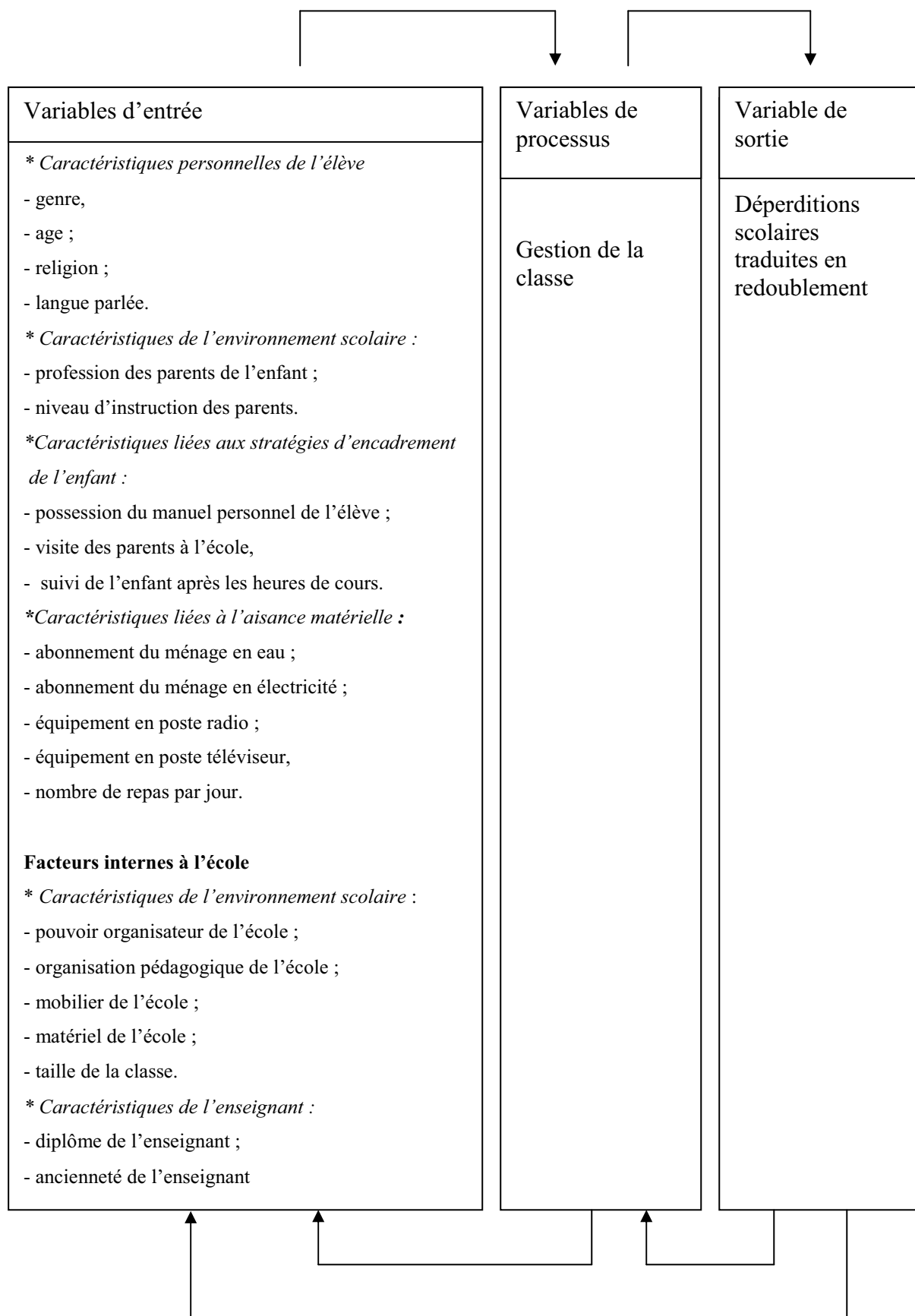
Il s'agit ici des actions, des comportements, des événements dus à l'enseignant, aux élèves et à tout autre intervenant qui se trouve en classe. Dans le cas présent, seront prises comme variables de processus, les variables relatives aux stratégies d'enseignement-apprentissage.

6.1.3.3. Les variables de sortie

Les variables de sortie appelées aussi « variables effets » représentent la situation liée aux variables d'entrée. Elles décrivent les effets attendus. Ce sont des variables à expliquer. La présente étude comporte une seule macro variable de sortie : **les déperditions scolaires**. Le chapitre 3 a mis en évidence les différentes facettes de ce vocable, à savoir : le redoublement, l'abandon scolaire, la non certification des compétences etc. Tous ces aspects n'ont pas l'objet de l'étude. Seule la variable redoublement a été retenue et, par conséquent, elle sera l'unique variable de sortie prise en compte par la présente étude.

En tenant compte des différentes variables mises en jeu, le cadre opératoire de la recherche peut se présenter comme suit :

Schéma 6.1. Cadre opératoire de la recherche



Du cadre opératoire découlent les hypothèses spécifiques de la recherche. Le tableau 6.2 donne les détails

Tableau 6.2. Questions spécifiques de recherche et hypothèses de recherche

Thème	Question problème de la recherche	Hypothèse de la recherche
Caractéristiques de l'élève et le redoublement	Le genre de l'élève détermine-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les garçons doublent moins que les filles.
	L'âge de l'élève influe-il sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Plus l'élève est âgé, plus le risque de reprendre l'année d'études est élevé.
	La langue parlée à la maison influence-t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	L'élève qui parle outre la langue d'enseignement en dehors de la classe a plus de risques de redoubler que les autres.
	L'appartenance religieuse détermine-t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les élèves chrétiens obtiennent de bonnes performances que les élèves musulmans et animistes.
Caractéristiques de l'environnement familial et le redoublement	La catégorie socio-professionnelle des parents de l'enfant a-t-elle des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les enfants des cadres redoublent moins que les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers.
	Le niveau de l'instruction des parents de l'enfant a-t-il des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les enfants dont les parents sont instruits réussissent mieux que ceux d'analphabètes.
	Le nombre de repas pris par jour influe-t-il sur les déperditions traduites en redoublement ?	L'élève qui prend trois repas et plus par jour a moins de risques de doubler que l'élève qui prend deux repas au plus par jour.
	L'abonnement du ménage dans lequel vit l'enfant en eau a-t-il des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les élèves habitant les ménages abonnés en eau doublent moins que les élèves habitant les ménages non abonnés en eau.

Caractéristiques liées à l'aisance Matérielle du ménage dans lequel vit l'enfant et le redoublement	L'abonnement du ménage dans lequel vit l'enfant en électricité a-t-il des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les élèves habitant les ménages abonnés en électricité doublent moins que les élèves habitant les ménages non abonnés en électricité.
	L'équipement du ménage dans lequel vit l'enfant en poste radio détermine-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les élèves habitant les ménages équipés en poste radio doublent moins que ceux habitant les ménages qui n'en possèdent pas.
	L'équipement du ménage dans lequel vit l'enfant en poste téléviseur détermine-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les élèves habitant les ménages équipés en poste téléviseur doublent moins que ceux habitant les ménages qui n'en possèdent pas.
Encadrement de l'enfant et le redoublement	La possession du manuel personnel de l'élève influe-t-elle sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	L'élève doté du manuel scolaire à domicile redouble moins que celui qui n'en dispose pas.
	L'absence de relation entre les parents de l'enfant et l'enseignant influe-t-elle sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les enfants dont les parents échangent avec l'enseignant ont moins de risques de doubler que ceux dont les parents n'ont aucun contact avec l'enseignant.
Caractéristiques de l'environnement scolaire et le redoublement	Le Pouvoir organisateur de l'école a-t-il des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les élèves évoluant dans les écoles sous convention obtiennent de meilleures performances que ceux des écoles publiques.
	L'organisation pédagogique de l'école a-t-il des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les élèves fréquentant les écoles à simple vacation doublent moins que ceux qui étudient dans les écoles à double vacation.
	La taille de la classe détermine-t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Les élèves fréquentant les classes à effectif réduit ont moins de risques de doubler que ceux des classes à effectif élevé.
	L'équipement de l'école en manuel scolaire a-t-il des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Moins une école est dotée de manuels scolaires, plus les risques de doubler sont grands pour les élèves.

	L'équipement d'une classe en bancs-pupitres influe-t-il sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Plus les élèves sont nombreux à s'asseoir sur un même banc-pupitre, plus les risques de doubler sont élevés.
caractéristiques personnelles de l'enseignant et le redoublement	Le diplôme de l'enseignant a-t-il des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ? L'ancienneté de l'enseignant a-t-il des incidences sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?	Moins le niveau académique de l'enseignant est élevé, plus les élèves qu'il encadre sont exposés au redoublement. Plus l'expérience professionnelle de l'enseignant est longue, plus les risques de doubler sont faibles pour l'élève.

Les hypothèses mentionnées dans le tableau 6.2 ont été testées grâce aux données récoltées au terrain. La récolte de ces données a respecté une certaine méthodologie.

6.2. Méthodologie de la recherche

Au cours de cette section, les aspects abordés sont la population à l'étude, les instruments de collecte de données, les techniques d'échantillonnage, la qualité des instruments de mesure et la méthodologie de traitement des données.

6.2.1. La population d'enquête

La population-mère est constituée de tous les élèves de la Mairie de Bujumbura fréquentant la classe de 5^{ème} année des écoles publiques et des écoles sous convention durant l'année scolaire 2007-2008. Le rejet des écoles privées a été motivé par le fait que ces dernières présentent des caractéristiques fort différentes des écoles publiques et sous convention. Par ailleurs, si la présente étude cherche à élucider les facteurs prédictifs des mauvaises performances des élèves qui conduisent finalement au redoublement, elle ne peut se réaliser qu'en tenant compte de contextes similaires (Duru-Bellat, 2003).

Le choix des élèves de 5^{ème} année s'explique par le fait que c'est la classe où il y a beaucoup d'élèves redoublants après la classe de 6^{ème} année, pour qui, les raisons semblent bien connues : accès limité au niveau de l'enseignement secondaire. En outre, le choix des

élèves fréquentant la classe de 5^{ème} année primaire a été dicté par le fait que ces écoliers peuvent eux-mêmes compléter le questionnaire d'enquête⁴⁸.

Compte tenu de l'immensité de la population de référence, un prélèvement de l'échantillon s'impose (Amyotte, 1996).

6.2.2. L'échantillon

Echantillonner revient à prélever un petit morceau d'un grand univers qu'est la population-mère (Huberman, 1991 ; Amyotte, 1996). L'échantillon est donc constitué par une partie des élèves de la Marie de Bujumbura, fréquentant la classe de la 5^{ème} année. Faut-il rappeler qu'à ce niveau, c'est surtout l'esprit d'une représentativité de la population cible qui est privilégié (Amyotte, 1996).

6.2.2.1. La taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon s'élève à 2156 sujets dont 2112 élèves et 40 enseignants réparties dans 40 classes de 7 écoles.

6.2.2.2. Les techniques d'échantillonnage

L'extraction de l'échantillon a suivi plusieurs étapes. Dans un premier temps, il a été question de déterminer la région scolaire dans laquelle se déroulera l'étude. Cette étape a été suivie respectivement par le choix des cantons scolaires, des écoles, des enseignants et des élèves.

a) Le choix de la région scolaire

La première étape a été le choix de la région scolaire dans laquelle se déroulera l'étude. Le Burundi compte actuellement 17 régions scolaires. Seule la région scolaire de Bujumbura mairie a été retenue. A ce niveau, c'est l'échantillonnage au choix raisonné qui a été utilisé. Deux raisons majeures ont milité pour le choix de la région scolaire de Bujumbura mairie. D'une part, la région scolaire de Bujumbura mairie héberge une population de toutes les

⁴⁸ Le niveau de français étant très faible pour ces élèves, le questionnaire administré auprès des élèves a été traduit en langue nationale (le kirundi).

couches sociales. D'autre part, les moyens financiers et matériels à notre disposition ne pouvaient pas nous permettre de se rendre dans toutes les régions scolaires du Burundi.

Cette première étape a été suivie par le choix des cantons scolaires.

b) Le choix des cantons scolaires

La région scolaire de Bujumbura mairie compte cinq cantons scolaires. Trois cantons scolaires ont été sélectionnés. Leur choix s'est opéré par l'échantillonnage aléatoire simple exhaustif. Cette étape a été suivie par le choix des écoles.

c) Le choix des écoles

Le choix des écoles a été faite grâce à la technique d'échantillonnage aléatoire simple exhaustif. En effet, une liste complète des écoles de chaque canton scolaire retenu a été dressée et les écoles ont été tirées par la voie de l'urne. Le nombre d'écoles échantillonnées dans canton scolaire a été pondéré en fonction de l'effectif total des écoles de chaque canton scolaire.

d) Le choix des enseignants

Les écoles étant sélectionnées, le choix des enseignants devrait être automatique. Devraient faire partie de l'échantillon, les enseignants titulaires de la classe de 5^{ème} année. Cependant, pour figurer sur la liste des enseignants qui devraient être interrogés, il fallait avoir au moins servi dans la même école et tenir la même classe de 5^{ème} année pendant au moins une année scolaire. Les nouveaux titulaires de la classe de 5^{ème} année étaient éliminés de l'étude. Le choix des enseignants a guidé celui des classes et des élèves.

e) Le choix des classes

Ici, c'est l'échantillonnage non aléatoire exhaustif qui a été appliqué. Toutes les classes de 5^{ème} année que compte l'école retenue ont fait l'objet de l'étude. Le choix des classes a orienté celui des élèves.

f) Le choix des élèves

Les classes étant identifiées, la sélection des élèves a été presque automatique. A l'exception des nouveaux arrivants, tous les élèves inscrits en classe de 5^{ème} année au cours de l'année 2007-2008 étaient retenus. L'enquête ayant été effectuée au cours de l'année 2008-2009, certains élèves étaient en classe de 5^{ème} année (les redoublants) et d'autres étaient inscrits en classe de 6^{ème} année (ceux qui ont avancé de classe).

4.2.2.3. L'instrument de collecte des données

Pour colliger les variables sur les facteurs associés aux déperditions scolaires traduites en redoublement, nous avons à utiliser trois instruments de collecte des données : un questionnaire réservé aux élèves, un questionnaire administré auprès des enseignants et une grille d'analyse pour l'observation directe en classe.

a) Le questionnaire de l'élève (voir annexe)

Le questionnaire auto-administré réservé aux élèves a un double objectif :

- collecter les informations sur la variable dépendante (redoublement) et toutes les variables indépendantes relatives aux caractéristiques individuelles de l'élève, de l'environnement familial de l'élève, des stratégies d'encadrement après les heures de cours et celles relatives à l'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'enfant ;
- recueillir les informations sur les causes éventuelles du redoublement.

Le questionnaire administré auprès des élèves comporte 26 items

a₁). De validité et de la fidélité du questionnaire

En matière de recherche scientifique, un instrument est considéré comme valide s'il mesure ce qu'il est censé mesurer (Laveault, 1988). D'après toujours le même auteur, il est fidèle lorsqu'il ne mesure toujours que les mêmes caractéristiques. Pour pouvoir s'assurer de la validité et de la fidélité de l'instrument d'enquête, le questionnaire réservé aux élèves a été testé auprès de 50 élèves répartis dans deux écoles de Bujumbura mairie, présentant les mêmes caractéristiques que celles de la population de l'échantillon, mais non sélectionnées pour la présente étude.

Le but visé par cette opération est de s'assurer que l'instrument élaboré est capable de bien collecter les données nécessaires et que celles-ci sont fiables. Cette qualité de l'instrument de recherche ne peut s'obtenir une fois que les consignes données sont claires et que les items ne portent pas confusion et par conséquent sont faciles à répondre (Amyotte, 1996).

En fonction des données récoltées par ce test préliminaire, des modifications ont été apportées au questionnaire du départ et un nouvel instrument tenant compte à la fois des erreurs contenues dans le premier a été élaboré.

a₂) Mode d'administration du questionnaire

Avant de s'introduire dans les écoles, une autorisation émanant du Directeur provincial de l'enseignement primaire et secondaire en Marie de Bujumbura nous était accordée. En collaboration avec la Direction de l'école et de l'enseignant, un calendrier de travail était élaboré. Celui-ci fixait le jour, le local et l'heure. Deux jours avant l'enquête proprement dit, les enfants devaient se renseigner sur le niveau d'instruction et la profession de leurs parents. L'administration du questionnaire a été directe. C'est l'élève qui remplissait lui-même le questionnaire (Quivy et Van Compenhoudt, 1995). Aidé par l'enseignant titulaire de la classe, l'enquêteur vérifiait si toutes les questions étaient répondues, ce qui a par ailleurs conduit à l'élimination des erreurs dues à la non réponse⁴⁹ et les erreurs de réponse⁵⁰

a₃) Difficultés rencontrées au niveau de l'administration du questionnaire

L'une des difficultés rencontrées était liée aux absences de certains élèves. Il fallait alors fixer un autre rendez-vous.

b) Le questionnaire réservé aux enseignants

Le questionnaire réservé aux enseignants avait pour objectif non seulement de compléter les informations recueillies auprès des élèves, mais surtout de collecter les informations relatives aux caractéristiques individuelles de l'enseignant et à l'environnement scolaire.

⁴⁹ Par erreurs dues à la non réponse (Amyotte, 1996 : 49) donne la signification suivante : « Certaines personnes refusent de répondre, ne peuvent pas répondre ou ne répondent qu'à une partie du questionnaire »

⁵⁰ Par erreur de réponse (Amyotte, 1996 : 49) donne la signification suivante « Les enquêtés ne respectent pas les consignes, les comprennent mal, ----. Certains interprètent mal une question et donnent une réponse erronée ou l'inscrivent au mauvais endroit »

Le questionnaire réservé aux enseignants comprenait à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. Celles-ci avaient comme objectif principal de récolter l'information en rapport avec les caractéristiques personnelles de l'enseignant alors que les questions ouvertes avaient pour visée principale de récolter les informations en rapport avec les conditions de travail, les relations entretenues avec les parents et les causes éventuelles du redoublement des élèves.

b₁) De la validité et de la fidélité du questionnaire réservé aux enseignants

Avant de commencer l'enquête proprement dite, le questionnaire d'enquête a été testé auprès de 5 enseignants présentant les mêmes caractéristiques que celles de l'échantillon, mais affectés dans des écoles non sélectionnées pour la présente étude. L'objectif de cet exercice est similaire à celui évoqué au point a₁ de la page 151

b₂) Mode d'administration

L'accord de principe ayant été obtenu par l'autorité compétente (Directeur provincial de l'enseignement primaire et secondaire en Mairie de Bujumbura et la Direction de l'école), il ne restait qu'à mener contact avec l'enseignant. La séance de travail avec ce dernier était réservée à la présentation, au cours de laquelle l'enquêteur annonçait un peu de mots le travail qu'il allait mener. Durant cette séance, le jour de l'enquête proprement dite était fixé. L'enquête se déroulait pendant les heures de cours. Suivant l'enseignant, les séances suivantes étaient souvent sacrifiées : religion, éducation physique et travaux agricoles.

b₃) Difficultés rencontrées

Certains enseignants exigeaient qu'ils soient payés avant de remplir le questionnaire. D'autres prenaient beaucoup de temps à remettre le questionnaire.

c) grille d'observation (voir annexe)

L'observation menée en classe a été faite à l'aide d'une caméra. Ladite observation s'est basée sur la grille d'observation empruntée à Gilbert De Landsheere (1982). Celle-ci comprend neuf fonctions générales : fonction d'organisation, fonction d'imposition, fonction

de développement, fonction de personnalisation, fonction d'évaluation négative, fonction d'évaluation positive, fonction de concrétisation, fonction d'affectivité négative et la fonction d'affectivité positive. A ces neuf fonctions, nous avons ajouté deux fonctions que nous avons intitulées « fonction de prise en compte des erreurs » et « fonctions d'intervention des élèves »

Avant l'observation proprement dite, deux séances préliminaires ont été menées dans chaque classe afin que les élèves et l'enseignant puissent se familiariser à la camera et éviter par la suite la distraction des élèves.

Sur les 40 enseignants qui ont participé à l'étude, seuls 12 enseignants ont fait l'objet de l'observation directe. Le choix de ces derniers s'est basé sur les résultats des élèves au test cantonal. Sur base des scores au test, les enseignants ont été répartis en trois catégories : les enseignants très performants (la moyenne de la classe dépassait de loin 50%), les enseignants moyennement performant (la moyenne de la classe oscillait autour de 50%) et les enseignants peu performants (la moyenne de la classe était inférieure à 50%).

7.2.2.4 Techniques d'analyse et de traitement des données

A ce niveau, deux étapes ont été franchies : la codification, le traitement statistique et l'analyse des données.

a). Codification

Pour chaque variable retenue, une légende de codage pour les différentes modalités a été élaborée.

Pour les questions ouvertes, aucune codification n'a pas été faite puisque les réponses des répondants ne sont pas prévues d'avance.

b) L'analyse et traitement des données

L'analyse des données a été faite en deux grandes étapes. La première étape a été réservée à l'analyse univariée et bivariée. La seconde a été consacrée à l'analyse multivariée et spécifiquement à l'analyse de régression logistique multiple. La première étape, celle relative à l'analyse a trait à l'analyse descriptive des variables mises en jeu par la présente étude. A ce niveau, c'est logiciel SPSS qui a permis d'obtenir les différents résultats. Quant à l'analyse

bivariée, chaque variable indépendante à l'étude a été croisée de façon isolée avec la variable dépendante. Le but étant de vérifier à l'aide des tests inférentiels s'il existe une dépendance entre les deux variables mises en jeu. Ici aussi, les résultats ont été traités sur l'ordinateur grâce au logiciel SPSS.

La deuxième étape a consisté en une analyse multivariée. Celle-ci était relative à l'analyse de régression logistique multiple. Celle-ci a permis de classer les variables indépendantes suivant l'effet qu'elles provoquaient sur la variable dépendante. Les données en rapport avec cette analyse ont été traitées par le logiciel SPSS.

L'analyse quantitative a été complétée par l'analyse qualitative des données issues de l'observation en classe. C'est le logiciel TRANSANA qui a été utilisé pour traiter les observations filmées de classes.

Ce chapitre a passé en revue les différentes hypothèses à tester, le choix des instruments utilisés pour collecter les données, l'échantillonnage et les techniques de traitement des données. Après avoir discuté de ces quelques procédés méthodologiques, il faut maintenant montrer les résultats de l'investigation. Les chapitres sept et neuf sont consacrés à cette fin.

DEUXIEME PARTIE

CONTRIBUTION EMPIRIQUE

La deuxième partie concerne la présentation des résultats issus du traitement des données recueillies. La partie empirique de notre travail est composée de trois chapitres : chapitre sept, huit et neuf.

Le chapitre sept porte sur l'analyse et l'interprétation des données en rapport avec les facteurs externes à l'école.

Le chapitre huit expose les résultats issus de l'analyse et l'interprétation des données relatives aux facteurs internes de l'école.

Le neuvième chapitre discute les résultats de la recherche. A ce niveau, les résultats sont comparés aux différents résultats de recherches menées ailleurs et aux théories scientifiques évoquées dans la première partie.

CHAPITRE VII : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES AUX FACTEURS EXTERNES À L'ÉCOLE

Dans ce chapitre, seront présentés les résultats du traitement des données recueillies auprès de 2112 élèves. Deux types d'analyse seront opérées à travers ce chapitre : d'une part, l'analyse univariée et bivariée et, d'autre part, l'analyse de régression multiple. Le but poursuivi par ce chapitre est de voir à travers les données collectées si les hypothèses sont infirmées ou non.

L'analyse univariée et bivariée permettra, suivant la variable considérée, de voir les tendances centrales et les dispersions au cas où il s'avèrerait nécessaire (analyse univariée). Cette étape sera suivie par le croisement des variables, une dépendante et l'autre indépendante dans le but de voir s'il y a indépendance entre les deux variables (analyse bivariée). L'analyse de régression multiple quant à elle permettra de voir l'estimation de l'effet des variables explicatives sur la variable dépendante.

7.1. L'analyse univariée et bivariée

L'objectif visé au niveau de cette section est de tester la signification statistique d'une association de deux variables qualitatives. Le test adéquat à cette fin est le Khi-deux, dont l'objet est de tester l'indépendance des variables dans un tableau croisé (Carricano et Foujol, 2008).

Le cadre théorique nous a permis d'identifier les facteurs susceptibles d'expliquer les déperditions scolaires traduites en redoublements. Parmi ces facteurs figurent les caractéristiques personnelles de l'élève et les caractéristiques de l'environnement familial de l'élève. Ainsi, l'analyse et l'interprétation des données porteront tour à tour sur chacun de ces deux aspects.

7.1.1. Les caractéristiques individuelles de l'élève

La question-problème relative à ce thème est libellée de la manière suivante : **les caractéristiques individuelles de l'élève influencent-elle les déperditions scolaires traduites en redoublements ?** » Pour répondre à cette question, nous formulons l'hypothèse suivante : **« les déperditions scolaires traduites en redoublements fluctuent en fonction des caractéristiques individuelles de l'élève ».**

Dans la présente étude, les caractéristiques individuelles de l'élève sont opérationnalisées par le genre, l'âge, la religion et la langue parlée à la maison.

7.1.1.1. Le genre

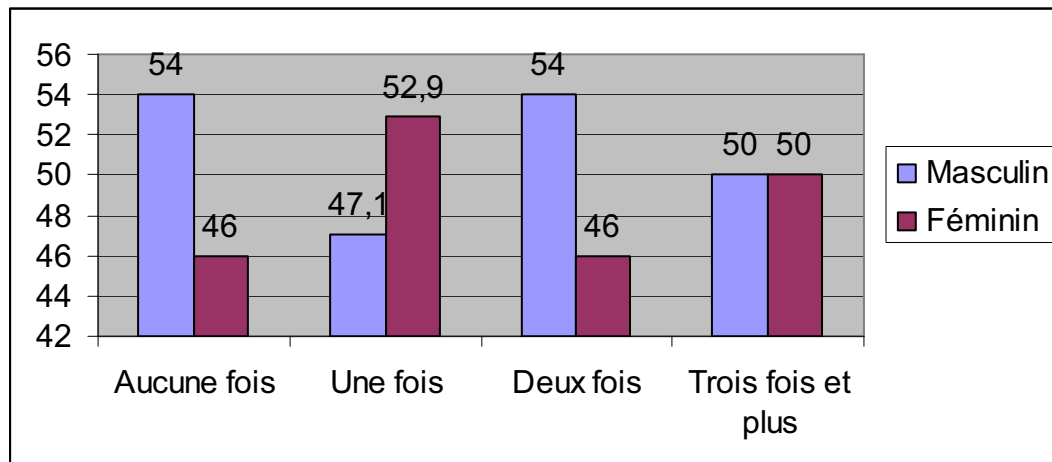
La question-problème spécifique relative à ce sous-thème est libellée de la manière suivante : « **le genre de l'élève influence –t- il le redoublement de l'élève ?** » Cette question amène l'hypothèse nulle suivante : « **Le redoublement ne varie pas en fonction du genre de l'élève** ».

Les items 4 et 7 du questionnaire administré auprès des élèves (voir annexe) ont permis d'obtenir les informations nécessaires pour répondre à la question-problème. Le tableau 7.1 et le graphique 7.1 donnent les détails.

Tableau 7. 1. Répartition des élèves selon le genre et le nombre de redoublements de l'élève

Nombre de redoublements	Genre de l'élève					
	Masculin		Féminin		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	245	54	209	46	454	100
Une fois	378	47,1	425	52,9	803	100
Deux fois	317	54	270	46	587	100
Trois et plus	134	50	134	50	268	100
Total	1074	50,8	1038	49,2	2112	100

Graphique 7.1. Répartition de l'échantillon selon le genre de l'élève et le nombre de redoublements.



Dans un premier temps, les résultats du tableau 7.1 montrent que les garçons qui ont participé à l'enquête sont représentés presque au même pied d'égalité que les filles. Leur pourcentage s'élève à 50,8% contre 49,2% pour les filles.

Dans un deuxième temps, les données du tableau 7.1 et du graphique 7.1 montrent que dans la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé de classe, le pourcentage des garçons dépasse celui des filles. Les proportions sont dans l'ordre de 54% et 46% en faveur des garçons. Dans la catégorie d'élèves redoublants, la situation change selon que l'on se trouve dans le groupe des élèves qui redoublent une fois, deux fois, trois fois et plus. Ainsi, dans la catégorie des élèves qui ont doublé une fois, les filles sont plus nombreuses que les garçons, alors que dans le groupe des élèves qui totalisent deux redoublements, les garçons sont plus nombreux que les filles. Dans le groupe d'élèves qui totalisent trois redoublements et plus, aucune différence n'existe pas entre les garçons et les filles.

En tenant compte à la fois du genre de l'élève et du nombre de redoublements, l'hypothèse nulle est rejetée : $X^2_{0,05} = 8,75$ pour 3 degrés de liberté. Il y a une relation entre le genre de l'élève et les déperditions scolaires traduites en redoublements. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

7.1.1.2. L'âge de l'élève

A travers cette section, nous voulons apporter une réponse à la question-problème suivante : « **l'âge de l'élève influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublements ?** » Cette question-problème nous amène à émettre l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublements ne varient pas en fonction de l'âge de l'élève** ». Les données du tableau 7.2 collectées à l'aide des items 3 et 7 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) ont permis de tester cette hypothèse. Elles donnent d'abord la répartition des élèves qui ont participé à l'enquête suivant leur âge.

Tableau 7.2. Répartition des élèves selon leur âge

Age	Fréquence	Pourcentage
9 ans	82	3,9
10 ans	208	9,8
11 ans	270	12,8
12 ans	404	19,1
13 ans	434	20,5
14 ans	433	20,5
15 ans	180	8,5
16 ans	76	3,6
17 ans	23	1,1
18 ans	2	0,1

L'âge des élèves ayant participé à l'enquête se situe entre 9 et 18 ans. Au Burundi, l'âge d'admission à l'enseignement de base est fixé à 7 ans et l'enseignement primaire s'étend sur 6 ans. Un élève qui entre à 7 ans devrait avoir 12 ans à la sortie de la classe de 5^{ème} année primaire.

Au moment de l'enquête, 82 sujets, soit 3,9% avaient 9 ans, 210 sujets (9,8%) étaient âgés de 10 ans et 270 élèves avaient 11 ans. Au total, 560 élèves, soit 26,5% de l'échantillon ont été inscrits à l'école avant l'âge officiel d'admission.

Les élèves ayant l'âge requis pour la classe 5^{ème} année primaire (12 ans) sont au nombre 404, soit 19,1% du total des élèves interrogés et 1148 élèves (54,6%) dépassent l'âge officiel de la scolarité normale.

En matière de législation scolaire, deux redoublements seulement sont autorisés au niveau de l'enseignement primaire. Au moment de l'enquête, les élèves les plus âgés devraient avoir 14 ans. Or, 280 élèves (13,6%) sont âgés de 15 ans et plus. Ces derniers devraient être éjectés du système éducatif, à moins qu'ils aient été admis en première année de l'école primaire à un âge avancé.

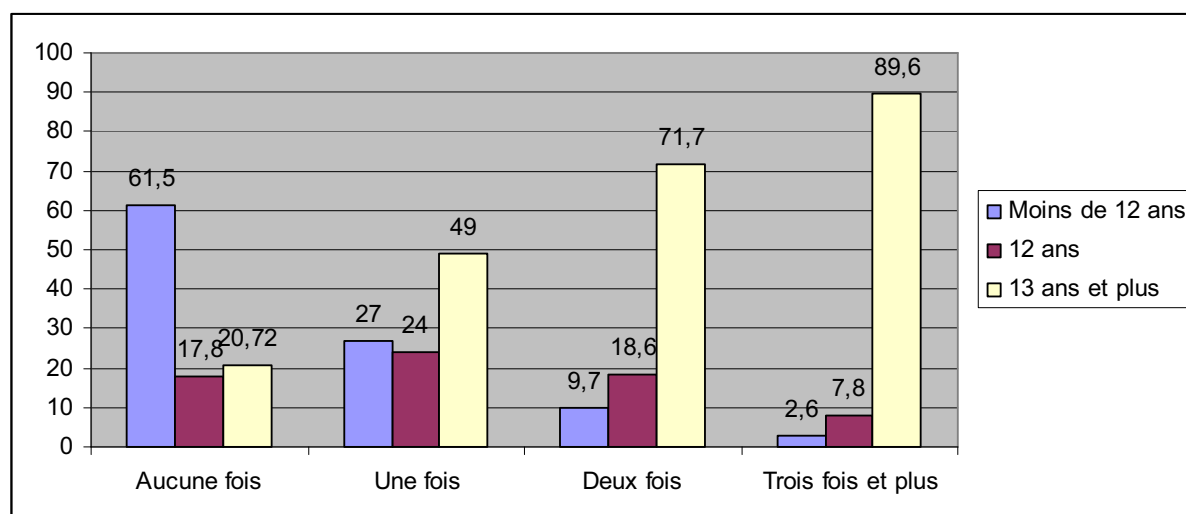
Suite au problème lié à la représentativité des différentes modalités au sein de l'échantillon, les données du tableau 7.2 ont été regroupées en trois modalités pour la suite du travail : les élèves de moins de 12 ans (élèves précoces), les élèves de 12 ans (élèves supposés à l'âge requis) et les élèves âgés de 13 ans et plus (élèves ayant dépassé l'âge requis).

L'objectif étant de voir s'il existe une indépendance entre l'âge de l'élève et le redoublement, les données du tableau 7.2 ne sont pas les mieux appropriées pour déceler une telle relation. Les données du tableau 7.3 et du graphique 7.2 semblent plutôt les mieux indiquées.

Tableau 7.3. Répartition des élèves selon l'âge et le nombre de redoublements de l'élève

Nombre de redoublements	Âge de l'élève							
	Moins de 12 ans		12 ans		13 ans et plus		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
aucune fois	279	61,5	81	17,8	94	20,7	454	100
Une fois	217	27	193	24	393	49	803	100
Deux fois	57	9,7	109	18,6	421	71,7	587	100
Trois fois et plus	7	2,6	21	7,8	240	89,6	268	100
Total	560	26,5	404	19,2	1148	54,3	2112	100

Graphique 7. 2. Répartition des élèves selon l'âge et le nombre de redoublements de l'élève



Les données du tableau 7.3 et du graphique 7.2 montrent que rares sont les élèves âgés de moins de 12 ans qui ont déjà doublé. En effet, dans le groupe des élèves qui n'ont jamais doublé, les élèves de moins 12 ans sont plus nombreux que les autres. Leur pourcentage s'élève à 61,5% contre 20,7% de ceux qui sont âgés de 13 ans et plus. Chez les élèves de 12 ans, ce pourcentage se situe à 17,8%. Lorsqu'on passe dans la catégorie des élèves qui reprennent une fois, le pourcentage des élèves de moins 12 ans diminue fortement. Cette tendance se conserve aussi dans le groupe d'élèves totalisant deux redoublements et trois redoublements et plus. A l'inverse, chez les élèves âgés de 13ans et plus, le pourcentage des élèves augmente lorsqu'on passe du groupe des élèves qui n'ont jamais doublé vers celui des élèves frappés par un redoublement, deux redoublements, trois redoublements et plus (voir tableau 7.3 et graphique 7.2).

Par rapport à l'âge de l'élève et du nombre de redoublements, l'hypothèse nulle est rejetée : $X^2_{0,05} = 551,91$ pour 6 degrés de liberté. Il y a une relation entre l'âge de l'élève et les déperditions scolaires traduites en redoublements. Une seule case a un effectif inférieur à cinq.

7.1.1.3. La religion de l'élève

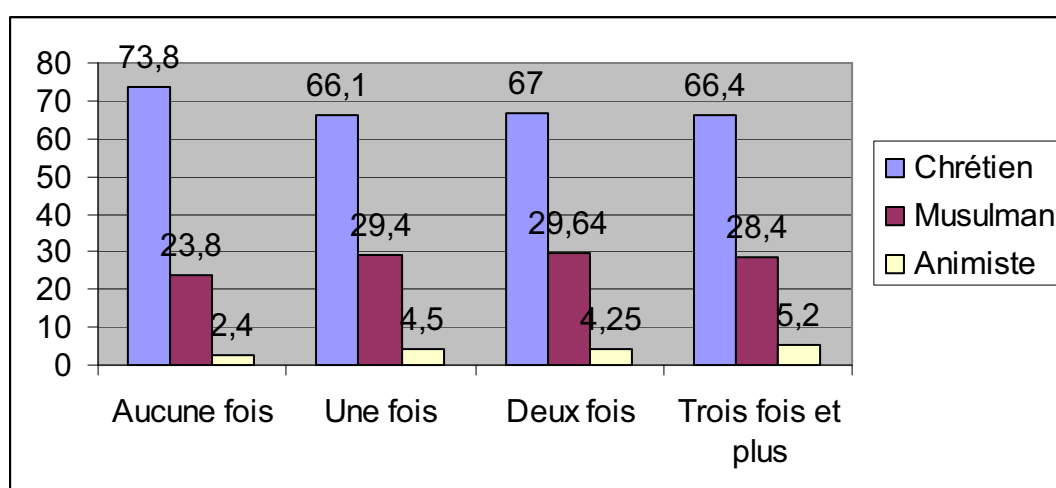
L'analyse des données relatives à ce sous-thème est partie de la question-problème suivante : « **l'appartenance religieuse de l'élève influence –t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublements ?** » Pour répondre à cette question, nous formulons l'hypothèse

nulle suivante : « **la religion de l'élève n'influence pas les déperditions scolaires traduites en redoublements** ». Les items 5 et 7 du questionnaire administré aux élèves (voir annexe) ont facilité la collecte des données en rapport avec la variable retenue. Les données du tableau 7.4 et du graphique 7.3 comparent le redoublement de l'élève en fonction de son appartenance religieuse.

Tableau 7.4. Répartition des élèves selon l'appartenance religieuse de l'élève et le nombre de redoublements de l'élève

Nombre de redoublements	Religion de l'élève							
	Chrétienne		Musulmane		Animiste		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	335	73,8	108	23,8	11	2,4	454	100
Une fois	531	66,1	236	29,4	36	4,5	803	100
Deux fois	388	67	174	29,64	25	4,25	587	100
Trois et plus	178	66,4	76	28,4	14	5,2	268	100
Total	1432	67,8	594	28,1	86	4,1	2112	100

Graphique 7.3. Répartition de l'échantillon selon l'appartenance religieuse de l'élève et le nombre de redoublements



Dans un premier temps, les données du tableau 7.4 montrent que les élèves chrétiens sont plus représentés que les autres. Leur pourcentage s'élève à 67,8%. Les musulmans

représentent 28,1% et le reste des sujets interrogés (4,1%) se déclarent sans religion. Ces statistiques s'écartent de la réalité nationale. En effet, la population burundaise est composée de 87% de chrétiens, 5% de musulmans et 8% d'animistes (Niyongabo, 2004).

Dans un deuxième temps, l'analyse des données du tableau 7.4 et du graphique 7.3 révèle que dans la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé, les chrétiens constituent 73,8%. Ce pourcentage revient à 23,8% pour les musulmans et 2,4% chez les animistes. La même tendance se dessine lorsqu'on passe dans la catégorie d'élèves qui ont déjà redoublé. Ceci pourrait s'expliquer par le problème de représentativité des élèves en fonction de l'appartenance religieuse au sein de l'échantillon. Toutefois, la même analyse des données révèle que chez les chrétiens, le pourcentage des élèves diminue de façon très modeste lorsqu'on passe de la catégorie des élèves qui n'ont jamais doublé vers celle regroupant les élèves qui ont doublé une fois. Par contre, le pourcentage augmente chez les élèves musulmans et animistes (voir tableau 7.4 et graphique 7.3)

En tenant compte de l'appartenance religieuse et du nombre de redoublements de l'élève, l'hypothèse nulle est acceptée. Le X^2 0,05 calculé (11,32) pour 6 degrés de liberté est inférieur à celui de la table (12,59). Il n'existe pas de lien entre le redoublement et l'appartenance religieuse de l'élève.

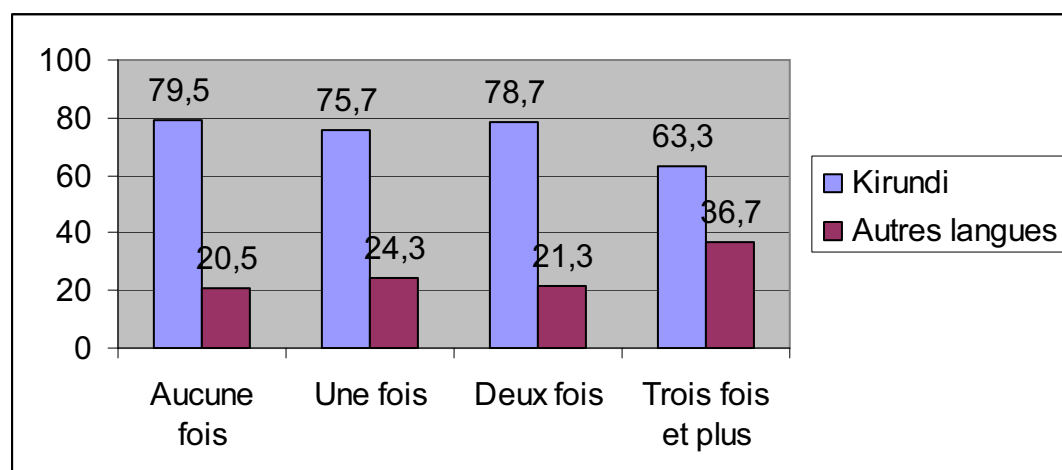
8.1.1.4. La langue parlée en dehors de l'école

La question-problème spécifique à laquelle l'analyse des données tente à apporter une réponse est la suivante : « **la langue parlée à la maison influence-t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question est associée l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne varient pas en fonction de la langue parlée à la maison** ». Les items 6 et 7 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) ont permis de collecter les données du tableau 7.5

Tableau 7.5. Répartition des élèves selon la langue parlée à la maison et le nombre de redoublements de l'élève

Nombre de redoublements	Langue parlée à la maison					
	Kirundi		Autres langues		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	361	79,5	93	20,5	454	100
Une fois	608	75,7	195	24,3	803	100
Deux fois	462	78,7	125	21,3	587	100
Trois et plus	196	63,3	72	36,7	268	100
Total	1627	77	485	23	2112	100

Graphique 7.5. Répartition des élèves selon la langue parlée à la maison et le nombre de redoublements de l'élève



En premier lieu, les données du tableau 7.5 montrent qu'en dehors de l'école, la majorité des élèves interrogés parle la langue maternelle, le kirundi. Leur pourcentage s'élève à 77% contre 23% qui parlent à la fois la langue maternelle et les autres langues, en l'occurrence le swahili. Les données du tableau 7.5 et du graphique 7.4 montrent également l'absence totale d'élèves qui parlent uniquement le français, alors que ce dernier constitue la langue d'enseignement en classe de 5^{ème} et 6^{ème} année primaire. Il reste à savoir si ce comportement affiché par la majorité des élèves qui ont participé à l'enquête n'affecte pas négativement les performances scolaires des élèves.

D'après les données du tableau 7.5 et du graphique 7.4, l'analyse révèle que dans la catégorie des élèves qui n'ont jamais doublé, les élèves qui ne parlent que le « kirundi » en dehors des heures de cours restent majoritaires. Leur pourcentage se situe à 79,5% alors qu'il est de 20,5% pour ceux qui parlent à la fois le kirundi et les autres langues. Cette tendance se dessine également dans le groupe des élèves qui ont doublé.

Suite à la grande représentativité des élèves qui parlent la langue maternelle (le kirundi) en dehors de l'école, ces résultats sont à prendre avec une certaine réserve.

Tenant compte à la fois de la langue parlée à la maison et au nombre de redoublements de l'élève, l'hypothèse nulle est acceptée. En effet, le $X^2_{0,05}$ calculé (5,59) pour 3 degrés de liberté est inférieur à celui de la table (7,82). Il n'existe pas de lien entre le redoublement et la langue parlée à la maison.

De l'analyse univariée et bivariée en rapport avec les caractéristiques personnelles de l'élève et le redoublement, que peut-on retenir ? Des quatre variables considérées (genre, âge, religion et langue parlée à la maison), seules deux variables, genre et âge, ont une relation avec le redoublement de l'élève.

7.1.2. Les caractéristiques de l'environnement familial de l'élève

La question-problème relative à ce thème est la suivante : **« les caractéristiques de l'environnement familial de l'élève déterminent-elles les déperditions scolaires traduites en redoublement ? »** Cette question nous amène à formuler l'hypothèse suivante : **« les déperditions scolaires traduites en redoublement varient en fonction des caractéristiques de la famille dans laquelle vit l'enfant ».**

Par environnement familial de l'élève, la présente étude se limite au niveau du degré de scolarité des parents de l'enfant, de la profession des parents, des stratégies familiales en matière de soutien scolaire de l'enfant et de l'aisance matérielle de la famille dans laquelle vit l'enfant.

7.1.2.1. Le degré de scolarité des parents de l'enfant

Les résultats des recherches menées en grande majorité dans les pays du Nord stipulent que le niveau d'instruction des parents de l'enfant est l'un des facteurs associé aux performances

scolaires des élèves (Heyneman, 1986). Est-il alors le cas pour la présente étude ? Tel est le but recherché par l'analyse et le traitement des données en rapport avec ce sous-thème.

a). L'antécédent scolaire du père de l'enfant

Pour aborder ce thème, nous sommes partis de la question-problème suivante : « **le niveau d'instruction du père de l'enfant influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question correspond l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne varient pas en fonction du niveau d'instruction du père de l'enfant** ».

Les items 7 et 10 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) ont permis de collecter les informations en rapport avec la question-problème. Le tableau 7.6 donne la répartition de l'échantillon en fonction du niveau d'études du père de l'enfant.

Tableau 7.6. Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du père de l'enfant

Niveau d'instruction	Effectif	Pourcentage
Analphabète	273	12,9
Primaire	758	35,9
Secondaire	521	24,7
Supérieur	179	8,5
Orphelins de père	381	18,0
Total	2112	100

A la lecture du tableau 7.6, il est établi que 273 élèves, soit 12,9% des sujets interrogés ont des pères analphabètes. Les enfants dont le père a le niveau d'études primaires s'élèvent à 758, soit 35,9%. Ceux qui ont un père ayant fréquenté l'enseignement secondaire et supérieur se chiffrent respectivement à 521 et 381, soit un pourcentage de 24,7% et 8,5%. Quant aux élèves orphelins de père, ils s'élèvent à 381 soit 18% de l'échantillon.

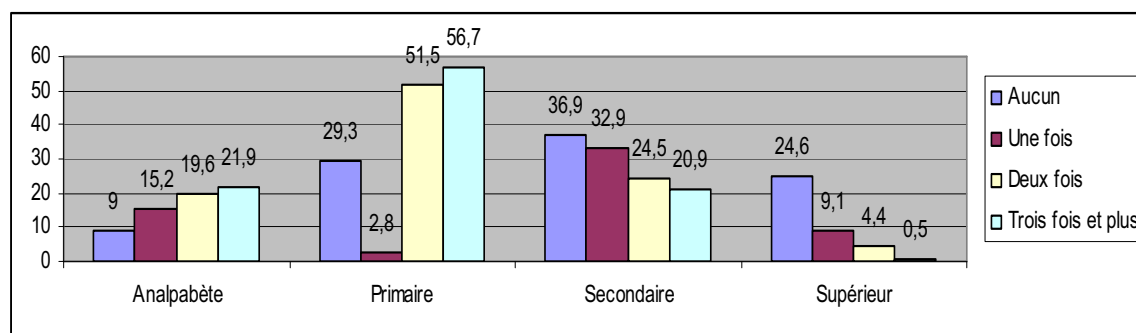
Dans la suite du travail, seront traitées et analysées les données relatives aux élèves ayant encore le père vivant. L'échantillon se réduit à 1731 élèves au lieu de 2112 élèves.

A elles seules, les données du tableau 7.6 ne peuvent pas fournir une réponse à la question-problème. C'est plutôt les données du tableau 7.7 et du graphique 7.5 qui permettent de tester l'hypothèse.

Tableau 7.7. Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du père de l'enfant et le nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Niveau d'instruction du père									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	35	9	115	29,3	144	36,9	96	24,6	390	100
Une fois	102	15,2	287	2,8	220	32,9	61	9,1	670	100
Deux fois	92	19,6	242	51,5	115	24,5	21	4,4	470	100
Trois fois et plus	44	21,9	114	56,7	42	20,9	1	0,5	201	100
Total	273	15,8	758	43,8	521	30,1	179	10,3	1731	100

Graphique 7.5. Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du père de l'enfant et le nombre de redoublements



L'analyse du tableau 7.7 et du graphique 7.5 permet de constater que le pourcentage des enfants de père analphabète et de niveau d'enseignement primaire augmente lorsqu'on passe de la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé vers celle des élèves qui ont déjà repris au moins une année d'études. A l'inverse, lorsqu'on analyse les données récoltées auprès des enfants des cadres, on se rend compte que le pourcentage diminue lorsqu'on passe de la catégorie des élèves qui n'ont jamais doublé vers celle qui héberge des élèves redoublants.

A titre d'exemple, dans le groupe des élèves qui n'ont jamais doublé, le pourcentage des enfants de père analphabète s'élève à 9% contre 24,6% des enfants dont le père a le niveau d'enseignement supérieur. Ces pourcentages passent respectivement à 15,2% et 9,1% chez les élèves qui ont doublé une fois, 19,6% et 4,4% pour le groupe des élèves qui ont doublé deux fois et 21,9% et 0,5% pour les élèves qui totalisent trois redoublements et plus.

Compte tenu du niveau d'instruction du père de l'enfant et du nombre de redoublements de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $X^2_{0,05} = 183,68$ pour 9 degrés de liberté. Il y a une relation entre le niveau d'enseignement du père et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Une case a un effectif inférieur à cinq.

b). L'antécédent scolaire de la mère

La question-problème relative à ce sous-thème est formulée de la façon suivante : « **le niveau d'enseignement de la mère de l'enfant influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » Pour répondre à cette question, nous formulons l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas du niveau d'enseignement d'instruction de la mère** ». Pour tester cette hypothèse, nous avons fait recours aux données recueillies grâce aux items 7 et 9 du questionnaire administré aux élèves (voir annexe). Le tableau 7.8 donne la répartition de l'échantillon en fonction du niveau d'instruction de la mère de l'enfant.

Tableau 7.8. Répartition des élève selon le niveau d'instruction de la mère de l'enfant

Niveau d'instruction	Effectif	Pourcentage
Analphabète	597	28,3
Primaire	799	37,8
Secondaire	510	24,1
Supérieur	44	2,1
Orphelins	162	7,7
Total	2112	100

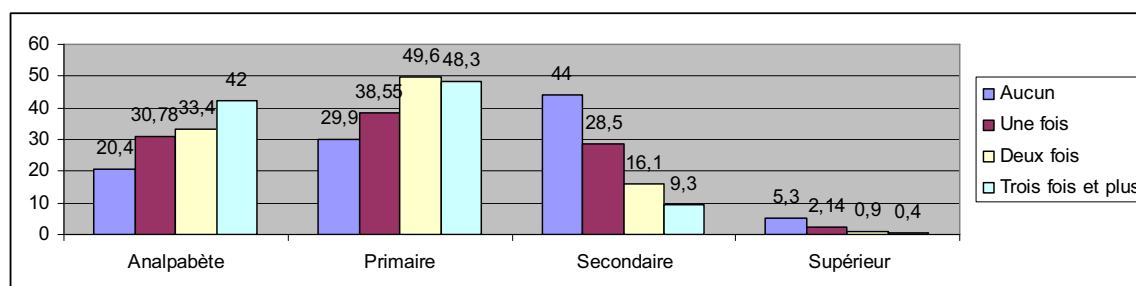
L'analyse du tableau 7.8 permet de constater que 597 élèves, soit 28,3% ont des mères analphabètes. Les enfants dont la mère a le niveau d'études primaires s'élèvent à 799, soit 37,8%. Ceux qui ont une mère ayant fréquenté l'enseignement secondaire et supérieur se chiffrent respectivement à 510 et 44, soit un pourcentage de 24,1% et 2,1%. Quant aux élèves orphelins de mère, ils s'élèvent à 162, soit 7,7% de l'échantillon. Cette dernière catégorie d'élèves sera exclue pour toute analyse nécessitant les données en rapport avec le niveau de l'instruction de la mère de l'élève. L'échantillon devient alors 1950 au lieu de 2112 élèves.

Les données du tableau 7.8 ne permettent de tester l'hypothèse de la recherche. C'est plutôt les données issues du croisement des variables niveau d'instruction de la mère de l'enfant et du redoublement qui sont appropriées à cette fin.

Tableau 7.9. Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de la mère de l'enfant et le nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Niveau d'instruction de la mère									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	86	20,4	126	29,9	187	44,4	22	5,3	421	100
Une fois	230	30,78	288	38,55	213	28,5	16	2,14	747	100
Deux fois	182	33,4	271	49,6	88	16,1	5	0,9	546	100
Trois fois et plus	99	42	114	48,3	22	9,3	1	0,4	236	100
Total	597	30,6	799	41	510	26,2	44	2,2	1950	100

Graphique 7.6. Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de la mère de l'enfant et le nombre de redoublements



Du tableau 7.9, et du graphique 7.6, il ressort que sur les 421 élèves qui n'ont jamais doublé de classe, 44,4% sont des enfants dont la mère possède le niveau d'enseignement secondaire. Ce pourcentage revient à 29,9% pour les enfants dont la mère a niveau d'études primaires, 20,4% pour ceux dont la mère est analphabète et 5,3% seulement pour les enfants dont la mère a fréquenté l'enseignement supérieur. Le faible pourcentage observé dans cette dernière catégorie d'enfants pourrait être imputable à la faible représentativité des enfants dont la mère a fréquenté l'enseignement supérieur au sein de l'échantillon. Cependant, les données du tableau 7.9 et du graphique 7.6 montrent que le pourcentage des enfants de mère analphabète et de niveau d'enseignement primaire augmente lorsqu'on passe de la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé vers celle des élèves redoublants, alors que l'inverse s'observe chez les enfants de mère ayant le niveau d'enseignement secondaire et supérieur (voir données du tableau 7.9 et du graphique 7.6).

Par rapport au niveau d'instruction de la mère de l'enfant et du redoublements de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $X^2_{0,05} = 178,42$ pour 9 degrés de liberté. Il y a une relation entre le niveau de formation de la mère et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Deux cases ont un effectif inférieur à 5.

De l'analyse univariée et bivariée en rapport avec le degré de scolarité des parents de l'enfant et le redoublement, il ressort qu'il y a un lien entre le niveau d'instruction des parents de l'enfant (père et mère) et le phénomène du redoublement.

Du niveau d'instruction des parents découlent certaines stratégies relatives à l'encadrement de l'enfant à l'école comme à l'extérieur de l'école.

7.1.2.2. Les stratégies familiales en matière de soutien scolaire et les déperditions scolaires traduites en redoublements

La question-problème relative à ce thème est la suivante : « **les stratégies d'encadrement de l'élève adoptées par les parents influencent-elles les déperditions scolaires traduites en redoublements?** » L'hypothèse associée à cette question est la suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement varient en fonction des stratégies d'encadrement adoptées par les parents de l'enfant** ».

Trois sous-thèmes ont été retenus : l'encadrement de l'enfant à travers la visite des parents à l'école, le soutien de l'élève dans la révision des leçons et l'équipement en manuels scolaires à domicile.

a). *Visite des parents de l'enfant à l'école*

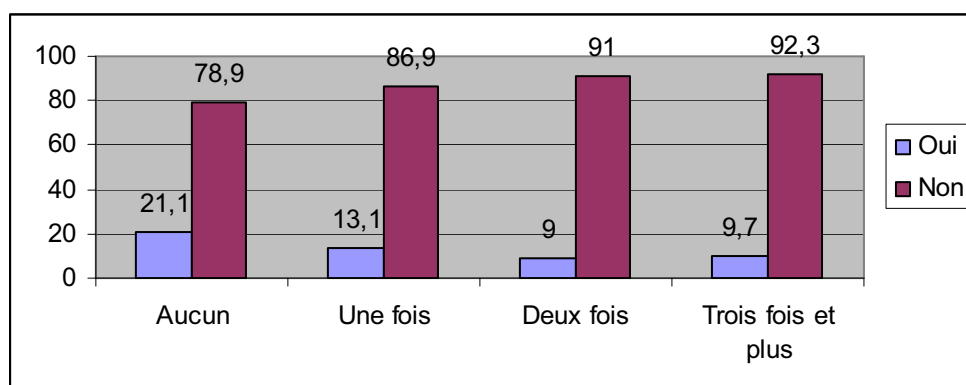
S'informer sur la façon dont l'enfant se comporte à l'école, et en particulier dans la salle de classe, peut constituer une stratégie efficace de l'encadrement de l'enfant.

La question-problème qui en découle est la suivante : « **la visite des parents à l'école influence-t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question correspond l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublements ne varient pas en fonction de la visite des parents de l'élève à l'école** ». Les items 7 et 20 du questionnaire administré aux élèves (voir annexe) ont permis de collecter les données relatives à ce sous-thème.

Tableau 7.10. Répartition de l'échantillon selon la visite des parents de l'enfant à l'école et le nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Visite des parents à l'école					
	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	96	21,1	358	78,9	454	100
Une fois	105	13,1	698	86,9	803	100
Deux fois	53	9	534	91	587	100
Trois fois et plus	26	9,7	242	92,3	268	100
Total	280	13,3	1832	86,7	2112	100

Graphique 7.7 : Répartition de élèves selon la visite des parents de l'enfant à l'école et le nombre de redoublements



De façon générale, il ressort que très peu de parents échangent avec l'enseignant sur la vie scolaire de leur enfant. Seuls 280 élèves, soit 13,3% de l'échantillon, affirment qu'un de leurs parents se rend à l'école pour s'enquérir comment il travaille. Cependant, à travers les données du tableau 7.10 et du graphique 7.7, il ressort que le pourcentage d'enfants dont les parents mènent des contacts avec l'enseignant diminue lorsqu'on passe de la catégorie d'enfants qui n'ont jamais doublé vers celle des élèves redoublants. Le contraire s'observe dans la catégorie des élèves dont les parents n'échangent pas avec l'enseignant. Par exemple, chez les élèves dont les parents collaborent avec l'enseignant, le pourcentage est de 21,1% dans le groupe d'élèves qui n'ont jamais doublé contre 9% pour ceux qui totalisent deux redoublements. Ces pourcentages reviennent respectivement à 78,9% et 91% dans la catégorie d'élèves dont les parents ne mènent aucun contact avec l'enseignant.

De la confrontation des variables « visite des parents de l'élève à l'école » et « nombre de redoublements de l'élève », l'hypothèse nulle est rejetée : $X^2_{0,5} = 36,6$ pour 3 degrés de liberté. Il y a une relation entre la visite des parents de l'enfant à l'école et les déperditions scolaires traduites en redoublements. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

Il reste à voir si la visite des parents de l'enfant à l'école ne dépend pas du niveau de leur niveau d'instruction. A ce sujet, les données des tableaux 7.11 et 7.12 sont très parlantes.

Tableau 7.11. Visite du père de l'enfant à l'école selon son niveau d'instruction

Visite du père de l'enfant à l'école	Niveau d'instruction du père									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	8	2,9	40	5,3	145	27,8	54	30,2	247	14,3
Non	265	97,1	718	94,7	376	72,2	125	69,8	1484	85,7
Total	273	100	758	100	521	100	179	100	1731	100

D'après les données du tableau 7.11, il se dégage que le pourcentage des élèves qui ont affirmé que leur père n'échange jamais avec l'enseignant est plus élevé chez les enfants issus de père analphabète et de niveau d'enseignement primaire. Leur pourcentage s'élève à 2,9 et à 5,3%. Ces pourcentages reviennent respectivement à 30,2% et 27,8% pour les enfants dont le père a fréquenté l'enseignement supérieur et secondaire.

Tableau 7.12. Visite de la mère de l'enfant en fonction de son niveau d'instruction

Visite de la Mère de l' enfant à l'école	Niveau d'instruction de la mère									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	18	3	69	8,6	164	32,2	15	34,1	266	13,6
Non	579	97	730	91,4	346	67,8	29	65,9	1684	86,4
Total	597	100	799	100	510	100	44	100	1950	100

Les données du tableau 7.12 permettent de constater que le pourcentage des élèves qui ont affirmé que leur maman se rend parfois à l'école pour échanger avec l'enseignant est plus élevé chez les enfants issus de mère de niveau d'enseignement supérieur. Leur pourcentage s'élève à 34,1%. Ce pourcentage revient respectivement à 32,2%, 8,6% et 3% pour les enfants dont la mère a le niveau d'enseignement secondaire, primaire et pour ceux issus de mère analphabète.

Il ressort que la majorité des parents reste peu intéressée par la vie de l'enfant à l'école quel que soit le niveau d'instruction des parents. Par ailleurs, ceci a été corroboré par la majorité d'enseignants interrogés sur une probable collaboration entre eux et les parents d'élèves. Etant donné qu'il existe une liaison entre la visite des parents d'élèves à l'école et le redoublement, il y a lieu de croire que les déperditions scolaires traduites en redoublements touchent plus les enfants issus des parents analphabètes et de niveau d'enseignement primaire, puisque ces derniers attestent que leurs parents communiquent rarement avec leur enseignant.

b). Soutien de l'enfant en dehors de l'école et le redoublement

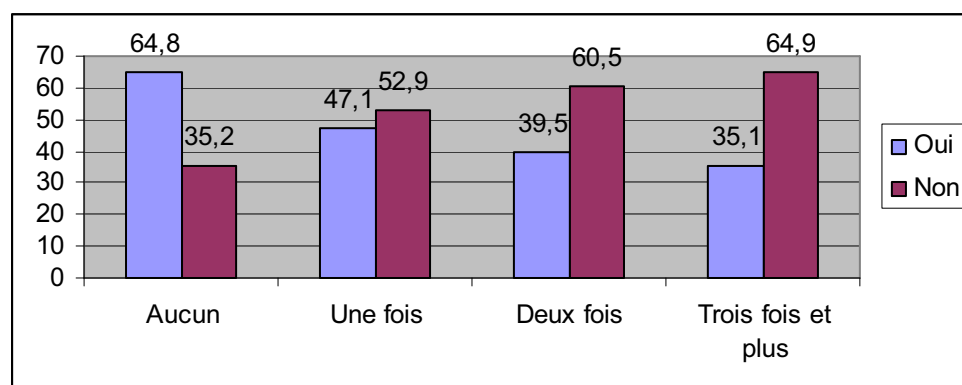
La question-problème liée à ce sous-thème est la suivante : « **le soutien l'enfant après les heures de cours influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » L'hypothèse nulle associée à cette interrogation est libellée de la manière suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne varient pas en fonction du soutien de l'enfant en dehors des heures de service** ».

C'est à partir des items 7 et 21 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) que les informations en rapport avec ce sous-thème ont été récoltées. Le tableau 7.13 et du graphique 7.8 donnent les détails.

Tableau 7.13. Répartition des élèves selon le nombre de redoublements et le soutien de l'élève en dehors de l'école

Nombre de redoublements	Soutien de l'enfant en dehors de l'école					
	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	294	64,8	160	35,2	454	100
Une fois	378	47,1	425	52,9	803	100
Deux fois	232	39,5	355	60,5	587	100
Trois fois et plus	94	35,1	174	64,9	268	100
Total	998	47,3	1114	52,7	2112	100

Graphique 7.8 : Répartition des élèves selon le nombre de redoublements et le soutien de l'élève en dehors de l'école



Dans un premier temps, les données du tableau 7.13 montrent que les enfants encadrés en dehors de l'école sont moins nombreux (47,3%) par rapport à ceux qui ne bénéficient d'aucun soutien (52,7%).

Dans un second temps, les données du tableau 7.13 et du graphique 7.8 révèlent que dans le groupe d'élèves qui n'ont jamais doublé, les enfants encadrés sont majoritaires. Leur pourcentage s'élève à 64,8%. A l'inverse, dans le groupe des élèves qui ont déjà doublé, les enfants ne bénéficiant d'aucun soutien dominant. A titre d'exemple, dans le groupe des élèves qui totalisent deux redoublements, le pourcentage des enfants non encadrés s'élève à 60,5% contre 39,5% de ceux qui bénéficient d'un soutien. La même tendance se s'observe dans le

groupe des élèves touchés par un seul redoublement, de même que celui des élèves totalisant trois redoublements et plus.

En tenant compte du nombre de redoublements et du soutien de l'enfant après les heures de cours, l'hypothèse nulle est rejetée. $X^2_{0,05} = 85,84$ pour 3 degrés de liberté. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq. Il existe un lien entre le redoublement et le soutien de l'enfant après les heures de cours.

L'encadrement de l'enfant ne serait-il pas lié au le niveau d'instruction des parents ? A ce sujet, les données des tableaux 7.14 et 7.15 donnent des précisions.

Tableau 7.14. Soutien de l'enfant après les heures de cours selon le niveau d'instruction du père

Soutien de l'enfant	Niveau d'instruction du père									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	79	28,9	262	34,6	357	68,5	147	82,2	845	48,8
Non	194	71,1	496	65,4	164	31,5	32	17,8	886	51,2
Total	273	100	758	100	521	100	179	100	1731	100

L'analyse des données du tableau 7.14 révèle que plus le niveau d'instruction du père est élevé, plus l'élève est encadré après les heures de cours. A titre d'exemple, dans le groupe d'enfants dont le père a fréquenté l'enseignement supérieur, 82,2% affirment qu'ils bénéficient de l'encadrement. Pour les enfants dont les parents sont analphabètes, seuls 28,9% affirment qu'ils bénéficient de l'encadrement des parents.

Tableau 7.15. Soutien de l'enfant après les heures de cours selon le niveau d'instruction de la mère de l'enfant

Soutien de l'enfant	Niveau d'instruction de la mère									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	187	31,3	332	41,6	393	77,1	36	81,8	948	54,8
Non	410	68,7	467	58,4	117	22,9	8	18,2	1002	55,2
Total	597	100	799	100	510	100	44	100	1731	100

L'analyse des données du tableau 7.15 montre que ce sont les enfants dont la mère possède le niveau d'enseignement supérieur et secondaire qui sont plus encadrés en dehors des heures de cours. Les proportions sont respectivement de 81,8% pour les premiers et de 77,1% pour les seconds. Ces pourcentages passent respectivement à 31,3% et à 41,6 % pour les enfants dont la mère est analphabète et de niveau d'enseignement primaire.

A travers cette section, il ressort que les enfants des parents analphabètes et ceux ayant un niveau d'enseignement primaire bénéficie de peu de soutien après les heures de cours. Étant donné qu'il existe une relation entre le redoublement et l'encadrement des élèves après les heures de cours, il y a lieu d'anticiper et de conclure provisoirement que ce sont les enfants des parents analphabètes et ceux de niveau d'enseignement primaire qui sont plus touchés par les déperditions scolaires traduites en redoublement puisqu'ils sont peu nombreux à être suivis en dehors de l'école.

c). L'équipement en manuels scolaires personnels

Les conclusions des différentes études qui se sont intéressées à l'impact du manuel scolaire sur les résultats scolaires des élèves convergent sur le fait que le manuel scolaire constitue un des facteurs qui influencent positivement les performances des élèves (UNESCO, 2004, Demeuse et al., 2005, Verspoor, 2005). En est-il le cas pour la présente étude ? Tel est le but poursuivi par cette section.

Dans le cas de la présente étude, l'analyse tient compte uniquement des données en rapport avec le manuel de français et de kirundi puisque les manuels des autres disciplines (calcul et étude du milieu) ne sont pas encore confectionnés.

c₁) La possession du manuel personnel de français

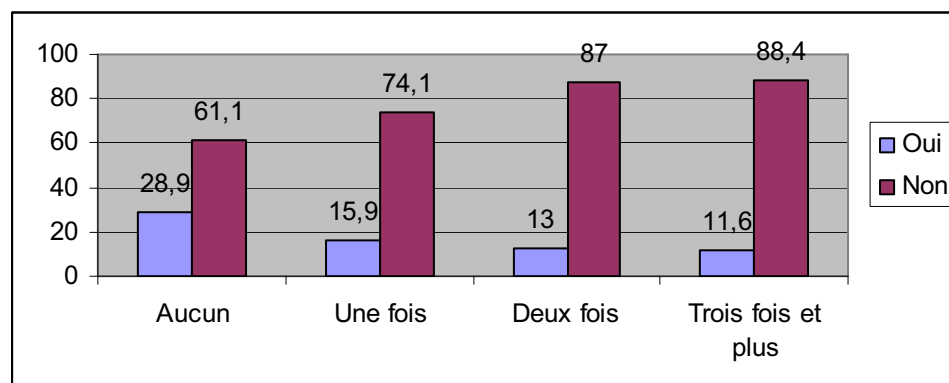
Ici, nous sommes parti de la question-problème suivante : « **la possession du manuel personnel de français influence-t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » Suite à cette question, l'hypothèse nulle suivante a été émise : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas de la possession du manuel personnel de français** ».

Les données du tableau 7.16 récoltées grâce aux items 18 et 7 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) ont permis de tester l'hypothèse.

Tableau 7.16 : Répartition des élèves selon le nombre de redoublements et la possession du manuel personnel de français par l'élève

Nombres de redoublements	Possession du manuel personnel de français					
	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	131	28,9	323	61,1	454	100
Une fois	128	15,9	675	74,1	803	100
Deux fois	71	13	516	87	587	100
Trois fois et plus	31	11,6	237	88,4	268	100
Total	361	18	1751	82	2112	100

Graphique 7.9. Répartition des élèves selon le nombre de redoublements et la possession du manuel personnel de français par l'élève



Les données du tableau 7.16 montrent d'abord que le manuel personnel de français n'est pas disponible pour la plupart des élèves enquêtés. Seuls 18% de l'échantillon affirment avoir un manuel de français à domicile. On se demande alors si ce manque de manuels personnels n'entraîne pas des mauvaises performances scolaires qui débouchent généralement au redoublement des élèves.

En dépit de la faible représentativité des élèves qui possèdent le manuel personnel au sein de l'échantillon, les données du tableau 7.16 et du graphique 7.9 montrent que la proportion des élèves qui possèdent un manuel personnel diminue quand on passe de la catégorie d'élèves qui n'ont jamais redoublé vers celle des élèves qui ont déjà subi un redoublement. L'inverse s'observe chez les élèves qui ne disposent pas de manuel personnel : le pourcentage augmente lorsqu'on passe de la catégorie des élèves qui n'ont jamais doublé vers celle des élèves redoublants (voir tableau 7.16 et graphique 7.9).

Compte tenu à la fois de la possession du manuel personnel de français et du nombre de redoublements de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $X^2_{0,05} = 61,19$ pour 3 degrés de liberté. Il y a une relation entre la possession du manuel personnel de français et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

La possession du manuel personnel de français ne dépend-t-elle pas du niveau d'instruction des parents de l'enfant ? A cette interrogation, les données des tableaux 7.17 et 7.18 apportent les détails.

Tableau 7.17. Possession du manuel personnel de français selon le niveau d'instruction du père

Possession du livre personnel de français	Niveau d'instruction du père									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	21	7,7	79	10,4	169	32,4	71	39,7	340	19,6
Non	252	92,3	679	89,6	352	67,6	108	60,3	1391	80,4
Total	273	100	758	100	521	100	179	100	1731	100

Selon les données du tableau 7.17, les enfants dont le père possède un niveau d'enseignement supérieur et secondaire sont les plus équipés en manuel personnel de français. Leur pourcentage s'élève respectivement à 39,7% et à 32,4%. Ces derniers tombent à 7,7% et à 10,4% chez les enfants de pères analphabètes et de niveau d'enseignement primaire.

Tableau 7.18 : Possession du manuel personnel de français selon le niveau d'instruction de la mère

Possession du livre personnel de français	Niveau d'instruction de la mère									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	45	7,5	90	11,2	190	37,3	21	47,7	346	17,7
Non	552	92,5	709	88,8	320	62,7	23	52,3	1604	82,3
Total	597	100	799	100	510	100	44	100	1950	100

Les données du tableau 7.18 montrent que parmi les enfants dotés du manuel personnel de français, ceux issus de mère de niveau d'enseignement supérieur et secondaire restent les plus nombreux. Leur pourcentage s'élève respectivement à 47,7% et 37,3%. Ces pourcentages tombent à 7,5% et 11,2% chez les enfants dont la mère est analphabète et de niveau d'enseignement primaire.

En définitive, les enfants des parents de niveau d'enseignement secondaire et supérieur sont plus équipés en manuels personnels de français que ceux de mères analphabètes et de niveau d'enseignement primaire. Comme il existe une relation entre la possession du manuel personnel de français et le redoublement, il y a lieu de conclure provisoirement que les déperditions scolaires traduites en redoublement sont plus marquées chez les enfants de parents analphabètes et de niveau d'enseignement primaire étant donné qu'ils sont nombreux à ne pas utiliser le manuel en dehors de la classe.

c₂) Possession du livre personnel de kirundi

La question-problème de départ est formulée de la manière suivante : « **la possession du manuel personnel de Kirundi influence-t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » De cette question découle l'hypothèse nulle suivante : « **Les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas de la possession du manuel personnel de kirundi** ».

Les données du tableau 7.19 récoltées grâce aux items 19 et 7 du questionnaire administré aux élèves (voir annexe) ont permis de tester l'hypothèse.

Tableau 7.19. Répartition des élèves selon la possession du manuel personnel de Kirundi

Disponibilité du manuel	Effectif	Pourcentage
Oui	205	9,7
Non	1907	90,3
Total	2112	100

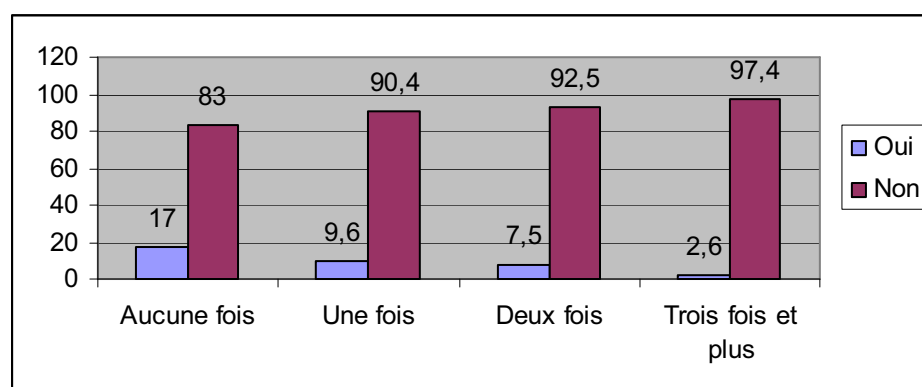
D'après les données du tableau 7.19, un manque criant du manuel personnel de kirundi s'observe. Peu d'élèves de l'échantillon possèdent le manuel personnel de Kirundi. Leur pourcentage s'élève 9,7%.

Le manque criant du manuel personnel de Kirundi ne constitue-t-il une entrave pour la réussite scolaire de l'élève ? Telle est la question que les données du tableau 7.20 tentent d'apporter une réponse.

Tableau 7.20. Répartition des élèves selon la possession du manuel personnel de Kirundi et le nombre de redoublements de l'élève

Nombre de redoublements	Possession du manuel personnel de kirundi					
	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	77	17	377	83	454	100
Une fois	77	9,6	726	90,4	803	100
Deux fois	44	7,5	543	92,5	587	100
Trois fois et plus	7	2,6	261	97,4	268	100
Total	205	9,7	1907	90,3	2112	100

Graphique 7.10. Répartition des élèves selon la possession du manuel personnel de Kirundi et le nombre de redoublements de l'élève



Malgré le problème lié à la représentativité des différents groupes d'élèves (ceux qui possèdent le manuel personnel et ceux qui ne le possèdent pas), les données du tableau 7.20 et du graphique 7.10 montrent que le pourcentage d'élèves ayant un manuel personnel de kirundi diminue quand on passe de la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé vers celle des élèves connaissant au moins une année de retard. Par contre, pour les élèves qui ne possèdent pas le manuel personnel, le pourcentage augmente quand on passe du groupe d'élèves qui n'ont jamais doublé vers celui des élèves redoublants (voir tableau 7.20 et graphique 7.10).

Par rapport à la possession du manuel personnel de kirundi et le nombre de redoublements de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $X^2_{0,05} = 45,93$ pour 3 degrés de liberté. Il y a une

relation entre la possession du manuel personnel de kirundi et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

La possession du manuel personnel de kirundi dépend-t-elle du niveau d'enseignement des parents de l'enfant? A cette interrogation, les données du tableau 7.21 et 7.22 en disent long.

Tableau 7.21. Possession du manuel personnel de Kirundi selon le niveau d'instruction du père

Possession du livre personnel de Kirundi	Niveau d'instruction du père.									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	6	2,2	51	7,2	77	14,8	56	31,3	190	11
Non	267	97,8	707	92,8	444	85,2	123	68,7	1541	89
Total	273	100	758	100	521	100	179	100	1731	100

Les données du tableau 7.21 révèlent que les enfants de pères analphabètes et de niveau d'enseignement primaire sont moins dotés en manuels personnels de kirundi. Leur pourcentage s'élève respectivement à 2,2% et 7,2% alors qu'il est de 14,8% et de 31,3% pour les enfants de pères avec le niveau d'enseignement secondaire et supérieur.

Tableau 7.22. Possession du manuel personnel de Kirundi selon le niveau d'instruction de la mère

Possession du livre personnel de Kirundi	Niveau d'instruction de la mère									
	Analphabète		Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	32	5,3	41	5,1	99	19,4	18	40,9	190	9,7
Non	565	94,7	758	94,9	411	80,6	26	59,1	1760	90,3
Total	597	100	799	100	510	100	44	100	1950	100

Des données du tableau 7.22, il ressort que plus la mère de l'enfant a étudié, plus l'élève est doté en manuel personnel de kirundi. A titre démonstratif, 40,9% des enfants dont la mère a le niveau d'enseignement supérieur affirment qu'ils posséder le manuel personnel de kirundi. Ce pourcentage revient respectivement à 19,4%, 5,1%, et 5,3% chez les enfants issus de mère de niveau d'enseignement secondaire, primaire et ceux dont la mère est analphabète.

Ainsi, il ressort que les enfants dont les parents ont un niveau d'études secondaire et supérieur sont plus dotés en manuels personnels de kirundi. Puisqu'il existe une relation entre la possession du manuel de Kirundi et le redoublement, il y a lieu d'anticiper et de conclure provisoirement que les déperditions scolaires traduites en redoublement touchent plus les enfants des parents analphabètes et de niveau d'enseignement primaire puisqu'ils ne disposent pas en majorité de manuels personnels de kirundi à domicile.

De la possession du manuel scolaire en fonction du niveau d'instruction des parents, que peut-on conclure ? De façon générale, la majorité des élèves ne dispose pas du manuel scolaire personnel. Cela revient à dire qu'en dehors de l'école, beaucoup de parents ont du mal à apporter un soutien scolaire à leurs enfants. Ces derniers éprouvent également des difficultés à réviser la matière apprise en l'absence du manuel scolaire à domicile. La carence en manuels scolaires à domicile est plus prononcée chez les enfants issus des parents analphabètes et de niveau d'enseignement primaire. Cela semble vraisemblable si on considère à la fois le pouvoir d'achat de la population. En effet, plus de la moitié de la population burundaise vit en dessous du seuil de la pauvreté. Le revenu par habitant est inférieur à 100 dollars américains par an (Banque mondiale, 2003). A cela s'ajoute l'ignorance des personnes non instruites, qui constituent par ailleurs la majorité de la population burundaise, du rôle que joue le manuel scolaire dans l'apprentissage scolaire. En outre, le caractère non obligatoire de posséder le manuel scolaire à titre personnel au sein des écoles publiques comme celles qui relèvent du régime de la sous convention amène les parents, même les plus instruits, à affecter le budget qui pourrait servir à l'achat du manuel scolaire à d'autres fins, en l'occurrence la survie quotidienne.

7.1.2.3. La profession des parents de l'enfant

La question-problème relative à ce sujet est la suivante : « **la profession des parents de l'enfant influence-t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » Pour

répondre à cette question, nous avons formulé l'hypothèse suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement varient en fonction de la profession des parents de l'enfant** ».

a). La profession du père

La préoccupation principale est de répondre à la question problème suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement varient-elles en fonction de la profession du père ?** » A cette question-problème, correspond l'hypothèse nulle suivante: « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas de la profession du père** ».

Les items 7 et 12 du questionnaire administré auprès des élèves (voir annexe) nous ont permis de collecter les données figurant dans les tableaux 7.23 et 7.24.

Tableau 7.23. Répartition de l'échantillon selon la profession du père de l'enfant

Profession du père	Effectif	pourcentage
Agriculteur	210	9,9
Ouvrier	968	45,8
Cadre moyen	371	17,6
Cadre supérieur	182	8,6
Autres	381	18,1
Total	2112	100

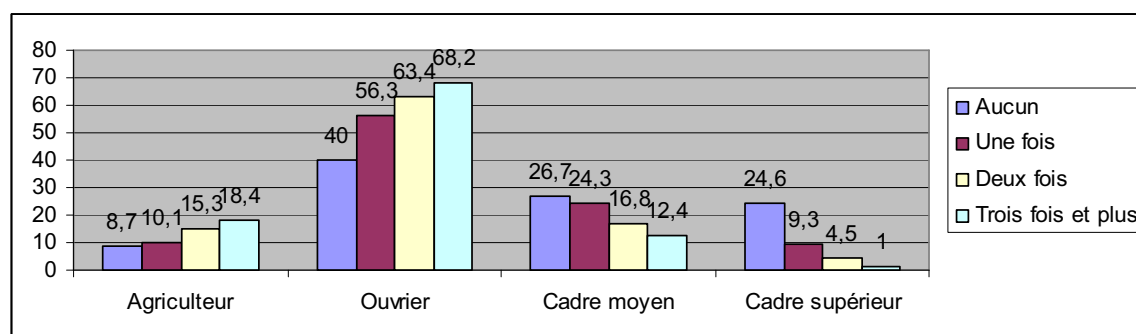
A la lecture du tableau 7.23, il est établi que 210 élèves, soit 9,9% des sujets interrogés ont un père agriculteur. Ce chiffre revient à 968 élèves (45,8%) chez les élèves dont le père est ouvrier. Pour les élèves dont le père est cadre moyen ou supérieur, ils sont respectivement dans l'ordre de 371 et 182, soit 17,6% et 8,6% de l'échantillon. Les enfants orphelins de père s'élèvent à 381, soit 18,1%. Dans le cas présent, seront donc traitées et analysées les données relatives aux élèves ayant encore les pères vivants et exerçant une activité quelconque. La taille de l'échantillon se réduit à 1731 élèves au lieu de 2112.

Les données du tableau 7.23 ne s'approprient pas à fournir les éléments de réponse nécessaires pour répondre à la question problème de départ. C'est plutôt les données du tableau 7.24 et du graphique 7.11 qui sont les mieux indiquées.

Tableau 7.24. Répartition des élèves selon la profession du père de l'enfant et le nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Profession du père de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	34	8,7	156	40	104	26,7	96	24,6	390	100
Une fois	68	10,1	377	56,3	163	24,3	62	9,3	670	100
Deux fois	72	15,3	298	63,4	79	16,8	21	4,5	470	100
Trois fois et plus	37	18,4	137	68,2	25	12,4	2	1	201	100
Total	211	12,1	968	56	371	21,4	181	10,5	1731	100

Graphique 7. 11. Répartition des élèves selon la profession du père de l'enfant et le nombre de redoublements



Les données du tableau 7.24 et du graphique 7.11 montrent que dans le groupe d'élèves qui n'ont pas encore doublé, les enfants dont le père est ouvrier se distinguent des autres. Leur pourcentage s'élève à 40%. Ce pourcentage revient respectivement à 26,7%, 24,6% et 8,7% pour les enfants dont le père est cadre moyen, supérieur et agriculteur. La même tendance s'observe au niveau du groupe d'élèves redoublants. Ces statistiques sont à manipuler en

tenant compte de la forte représentativité des enfants de père ouvrier et de la faible représentativité des enfants de père agriculteur⁵¹.

Toutefois, les mêmes données révèlent que le pourcentage d'enfants de père agriculteur et d'ouvrier augmente lorsqu'on passe de la catégorie d'élèves qui n'ont jamais redoublé à celle qui héberge les enfants redoublants. L'inverse s'observe chez les enfants des cadres (voir données du tableau 7.24 et graphique 7.11). Par rapport à la profession du père et le nombre de redoublements de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $\chi^2_{0,05} = 172,98$ pour 9 degrés de liberté. Il y a une relation entre la profession du père et les déperditions scolaires traduites en redoublements. Aucune case n'a un effectif inférieur à 5.

b). La profession de la mère

La question-problème qui a permis de tester l'hypothèse en rapport avec sous-thème est libellée de la manière suivante : « **la profession de la mère de l'enfant influence –t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question correspond l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne varient pas en fonction de la professions de la mère de l'enfant** ».

Les items 11 et 5 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) ont permis d'avoir les données nécessaires pour tester l'hypothèse.

Tableau 7.25. Répartition des élèves selon la profession de la mère de l'enfant

Profession	Effectif	pourcentage
Agriculteur	722	34,2
Ouvrier	806	38,2
Cadre moyen	376	17,8
Cadre supérieur	46	2,2
Autres	161	7,6
Total	2112	100

⁵¹ La faible représentativité des enfants des agriculteurs semble logique. En effet, notre échantillon est tiré de la capitale, où cette activité est censée ne pas exister. Une telle proportion d'enfant dont le père est agriculteur peut s'expliquer par la crise socio-politique amorcée depuis 1993. Celle-ci a provoqué des déplacements massifs de la population vers les centres urbains. La capitale du pays a été alors le lieu de refuge le plus préféré.

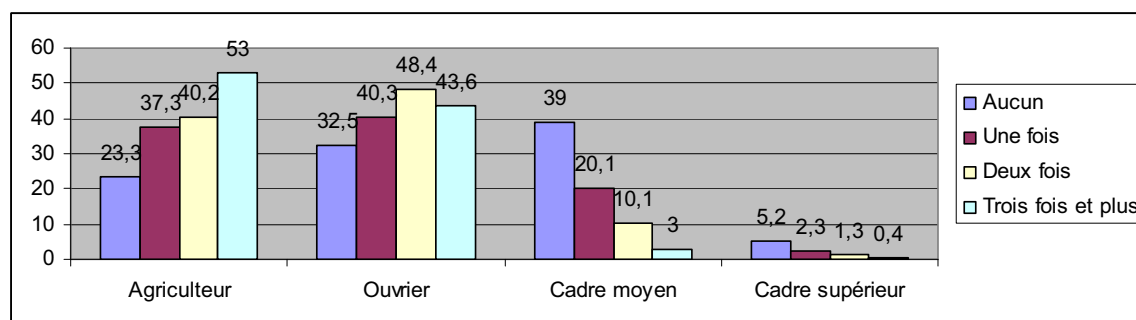
L'analyse du tableau 7.25 permet de constater que 722 élèves, soit 34,2% ont une mère agriculteur. Les enfants de mère ouvrière se chiffrent à 806, soit 37,8% de l'échantillon. Les enfants de cadres moyen et supérieur se chiffrent respectivement à 376 et à 47, soit un pourcentage de 17,8% et 2,2%. Quant aux élèves dont la mère n'est plus en vie, ils s'élèvent à 161, soit 7,6% de l'échantillon. Cette dernière catégorie d'enfants sera exclue lors de l'analyse des données en rapport avec la question problème ci-dessus. La taille de l'échantillon devient alors 1951 au lieu de 2112 élèves.

Les données du tableau 7.25 ne permettent pas de répondre à la question-problème posée ci-haut. C'est plutôt les données du tableau 7.26 et du graphique 7.12 qui sont appropriées à cette fin.

Tableau 7.26. Répartition des selon la profession de la mère de l'enfant et le nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Profession de la mère									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	98	23,3	137	32,5	164	39	22	5,2	421	100
Une fois	279	37,3	301	40,3	150	20,1	17	2,3	747	100
Deux fois	220	40,2	265	48,4	55	10,1	7	1,3	547	100
Trois fois et plus	125	53	103	43,6	7	3	1	0,4	236	100
Total	722	37	806	41,3	376	19,3	47	2,4	1951	100

Graphique 7. 12. Répartition des élèves selon la profession de la mère de l'enfant et le nombre de redoublements



A travers les données du tableau 7.26 et du graphique 7.12, il ressort que dans la catégorie d'enfants qui n'ont jamais doublé, ceux issus de cadres supérieurs sont peu nombreux par rapport à ceux des autres catégories professionnelles. Leur pourcentage s'élève à 5,2%, au moment il plafonne respectivement à 38,6%, 32,7% et 23,5% pour les enfants des cadres moyens, d'agriculteurs et ceux des ouvriers. Le faible pourcentage des enfants de mère cadre supérieur observé dans la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé pourrait être imputable à la faible représentativité des enfants dont la mère est cadre supérieur au sein de l'échantillon, ce qui semble, par ailleurs, logique au regard du faible taux de scolarisation des filles au niveau de l'enseignement supérieur (26% du total des étudiants inscrits à l'Université du Burundi (MEN, UNESCO et UNICEF, 2002). Cependant, malgré ce problème de représentativité au sein de l'échantillon, les données du tableau 7.26 et du graphique 7.12 montrent que le pourcentage des enfants dont la mère est agricultrice et ouvrière ne cesse d'accroître lorsqu'on passe de la catégorie d'élèves qui n'ont jamais redoublé vers celle des élèves qui ont déjà repris au moins une année d'études. L'inverse s'observe chez les enfants de mère cadre (voir données du tableau 7.26 et graphique 7.12).

Compte tenu à la fois de la profession de la mère de l'enfant et du nombre de redoublements de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $\chi^2_{0,05} = 223,06$ pour 9 degrés de liberté. Il y a une corrélation entre la profession de la mère et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Une case a un effectif inférieur à cinq.

De la profession des parents de l'enfant, découle un mode de vie qui se répercute sur les conditions de travail de l'élève à l'école comme à l'extérieur de celle-ci. Toutes choses étant égale par ailleurs, les enfants des cadres devraient être bien nourris (qualitativement et quantitativement) par rapport à ceux d'ouvriers et d'agriculteurs. En outre, suite au pouvoir d'achat assez limité, ces derniers seraient épargnés de certains biens qui influencent d'une façon ou d'une autre les performances scolaires de élèves.

La section qui suit essaie d'analyser l'influence de chacun de ces paramètres sur les déperditions scolaires traduites en redoublement.

7.1.2.4. *L'aisance matérielle de la famille dans laquelle vit l'enfant et le redoublement*

La question-problème relative à ce thème est la suivante : « **Les conditions matérielles de la famille dans laquelle vit l'enfant influencent-elles les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » L'hypothèse associée à cette question est la suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement varient en fonction de l'aisance matérielle de la famille dans laquelle vit l'enfant** ».

Par aisance matérielle ou conditions matérielles de la famille dans laquelle vit l'enfant, il faut entendre le nombre de repas pris par jour par l'élève, la possession de certains biens comme la radio, la télévision et l'abonnement en eau et en électricité. Chacun de ces points mérite d'être analysé en fonction du redoublement de l'élève.

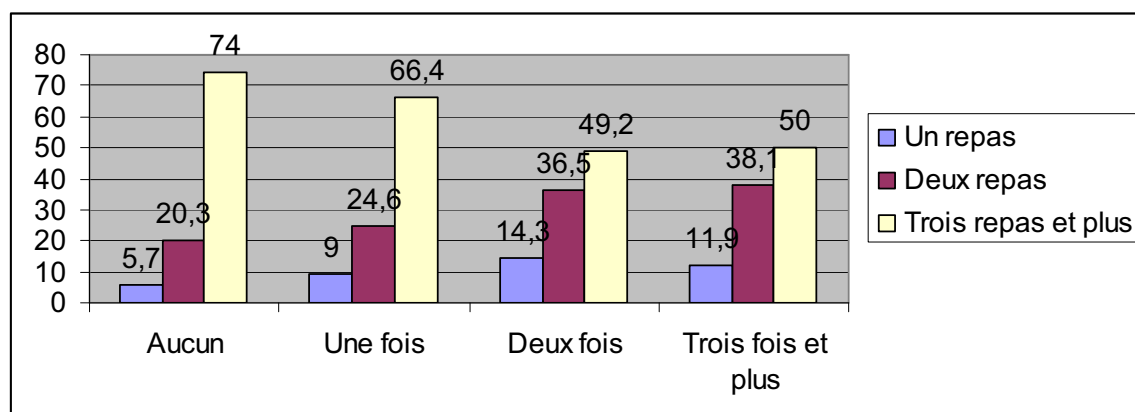
a). *Le nombre de repas par jour*

La question sous-jacente à ce sous-thème est libellée comme suit : « **le nombre de repas pris par jour influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** ». A cette question correspond l'hypothèse nulle qui suit : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas du nombre de repas pris par jour par l'élève** ». Les données du tableau 7.27 et du graphique 7.13 récoltées grâce aux items 17 et 7 du questionnaire destiné aux élèves (voir annexe) apportent quelques éclaircissements à la question problème posée.

Tableau 7.27 : Répartition des élèves selon le nombre de repas pris par jour et le nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Nombre de repas par jour							
	Une fois		Deux fois		Trois fois et plus		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	26	5,7	92	20,3	336	74	454	100
une fois	72	9	198	24,6	533	66,4	803	100
deux fois	84	14,3	214	36,5	289	49,2	587	100
trois fois et plus	32	11,9	102	38,1	134	50	268	100
Total	214	10,1	606	28,7	1292	61,2	2112	100

Graphique 7.13. Répartition des élèves selon le nombre de repas pris par jour et le nombre de redoublements



Selon les données du tableau 7.27, il ressort que 214 élèves, soit 10,1% de l'échantillon prennent un seul repas par jour. Ceux qui prennent deux repas par jour se chiffrent à 606, soit 28,7% de la population étudiée. Quant aux élèves qui prennent trois repas et plus par jour, ils s'élèvent à 1292, soit 61,2% de l'échantillon.

En outre, les données du tableau 7.27 et du graphique 7.13 permettent de constater que dans la catégorie des élèves qui n'ont jamais doublé, les élèves qui prennent trois repas et plus par jour sont majoritaires. Leur pourcentage s'élève à 74%. La même tendance s'observe également dans le groupe d'élèves redoublants. Ces résultats sont à analyser en tenant compte du problème de la forte représentativité des élèves qui prennent trois repas et plus par jour.

Toutefois, malgré ce problème lié à la représentativité, on remarque que dans les groupes d'élèves qui prennent un seul et deux repas par jour, le pourcentage augmente lorsqu'on passe de la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé vers celle qui regroupe les élèves qui ont doublé. L'inverse s'observe chez les élèves qui prennent trois repas et plus : le pourcentage diminue lorsqu'on passe de la catégorie d'enfants qui n'ont jamais repris de classe vers celle des élèves ayant déjà doublé (voir données du tableau 7.27 et graphique 7.13).

Par rapport au nombre de repas pris par jour et au nombre de redoublements de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $\chi^2_{0,05} = 92,00$ pour 6 degrés de liberté. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq. Une relation existe entre le nombre de repas pris par jour et les déperditions scolaires traduites en redoublement.

Le nombre de repas par jour serait –t-il lié à l'activité professionnelle des parents de l'enfant ? Telle est l'interrogation que les données des tableaux 7.28 et 7.29 tentent d'apporter une réponse.

Tableau 7. 28. Nombre de repas pris par jour selon la profession du père de l'enfant

Nombre de repas Par jour	Profession du père de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Un repas	37	17,5	86	8,9	12	3,2	0	0	135	7,8
Deux repas	104	49,3	278	28,7	53	14,3	17	9,4	452	26,1
Trois repas et plus	70	33,2	604	62,4	306	82,5	164	90,6	1144	66,1
Total	211	100	968	100	371	100	181	100	1731	100

Les données du tableau 7.28 révèlent que les enfants des cadres sont nombreux à prendre trois repas et plus par jour par rapport aux enfants d'ouvriers et ceux d'agriculteurs. Leur pourcentage se situe respectivement à 90,6% pour les enfants de cadres supérieurs et 82,5% pour ceux des cadres moyens. Ces pourcentages reviennent à 62,4% pour les enfants d'ouvriers et 33,2% pour ceux d'agriculteurs.

Tableau 7.29. Nombre de repas pris par jour selon la profession de la mère de l'enfant

Nombre de repas par jour	Profession de la mère de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Un repas	125	17,3	53	6,6	2	0,5	2	4,2	182	9,3
Deux repas	296	41	203	25,2	33	8,8	6	12,8	538	27,6
Trois repas et plus	301	41,7	550	68,2	341	90,7	39	83	1231	63,1
Total	722	100	806	100	376	100	47	100	1951	100

Selon les données du tableau 7.29, les élèves qui déclarent prendre un repas par jour sont plus nombreux dans les catégories d'enfants d'agriculteurs et ceux d'ouvriers. Quant à ceux qui prennent trois repas et plus par jour, ils sont nombreux chez les enfants des cadres. Le pourcentage s'élève à 90,7% pour les enfants des cadres moyens et à 83% pour ceux des cadres supérieurs. Ces pourcentages tombent à 41,7% et 68,2% pour les enfants des agriculteurs et ceux des ouvriers

En tenant compte du fait qu'il existe une relation entre le redoublement et le nombre de repas pris par jour par un élève et que les enfants des agriculteurs et ceux d'ouvriers restent nombreux à prendre peu de repas par jour, il y a lieu d'anticiper et de conclure provisoirement que les enfants des agriculteurs et des ouvriers redoublent beaucoup plus que ceux des cadres.

b). L'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'enfant

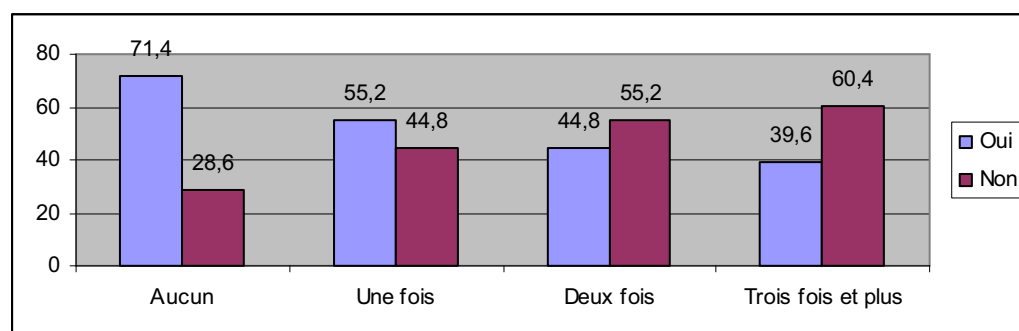
La question-problème liée à ce point est libellée de la manière suivante : « **l'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'enfant influence –t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question correspond l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne varient pas en fonction de l'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'élève** ».

Les données recueillies grâce aux items 13 et 7 du questionnaire réservé aux élèves qui ont participé à l'enquête (voir annexe) ont permis de tester l'hypothèse.

Tableau 7.30. Répartition des élèves selon le nombre de redoublements de l'enfant et l'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'enfant

Nombre de redoublements	Abonnement du ménage en eau					
	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	324	71,4	130	28,6	454	100
Une fois	443	55,2	360	44,8	803	100
Deux fois	263	44,8	324	55,2	587	100
Trois fois et plus	106	39,6	162	60,4	268	100
Total	1136	53,8	976	46,2	2112	100

Graphique 7.14. Répartition des élèves selon le nombre de redoublements de l'enfant et l'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'enfant



Des données du tableau 7.30, il se dégage que plus de la moitié des élèves interrogés, 1136 sur 2112, soit 53,8% déclarent que leur famille est abonnée en eau.

De plus, les données du tableau 7.30 et du graphique 7.14 montrent que dans le groupe d'enfants qui n'ont jamais doublé, les enfants vivant dans les ménages abonnés en eau sont majoritaires. Leur pourcentage s'élève à 71,4% contre 28,6% de ceux qui habitent les ménages non abonnés. La même tendance se dessine au niveau du groupe des élèves qui connaissent seulement une année de retard. La même analyse révèle que chez les enfants des ménages abonnés en eau, le pourcentage chute lorsqu'on passe de la catégorie des enfants qui n'ont jamais doublé vers celle des élèves qui ont doublé. Le contraire s'observe dans la catégorie d'élèves habitant les ménages non abonnés en eau. Leur pourcentage augmente

lorsqu'on passe du groupe des élèves n'ont jamais doublé vers celui des élèves qui connaissent au moins une année de retard (voir données du tableau 7.30 et du graphique 7.14)

Par rapport à l'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'élève et du nombre de redoublements, l'hypothèse nulle est rejetée : $\chi^2_{0,05} = 97,95$ pour 3 degrés de liberté. Il existe une relation entre l'abonnement en eau et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

Toutes choses étant égale par ailleurs, l'abonnement en eau devrait se faire en fonction de l'activité professionnelle des parents de l'enfant. Les ménages des cadres devraient être plus abonnés par rapport aux ménages des autres catégories professionnelles. Est-il le cas pour la présente étude ? A cette interrogation, les données du tableau 7.31 et 7.32 donnent d'amples informations.

Tableau 7.31. Abonnement du ménage en eau selon la profession du père de l'enfant.

Abonnement en eau	Profession du père de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre supérieur		Cadre inférieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	58	27,6	478	49,4	330	88,9	156	85,7	1022	59
Non	152	72,4	490	50,6	41	11,1	26	14,3	709	41
Total	210	100	968	100	371	100	182	100	1731	100

A travers les données du tableau 7.31, on remarque que dans la catégorie d'enfants habitant les ménages abonnés en eau, les enfants des agriculteurs et d'ouvriers sont très peu représentés. Le pourcentage s'élève 27,6% pour les enfants des agriculteurs contre 49,2% des enfants d'ouvriers. Ces pourcentages passent respectivement à 88,9% et 85,7% pour les enfants de cadres moyens et supérieurs.

Tableau 7.32. Abonnement du ménage en eau selon la profession de la mère de l'enfant

Abonnement en eau	Profession de la mère de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre Supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	244	33,9	460	57,1	315	83,8	35	74,5	1420	72,8
Non	477	66,1	346	52,9	61	16,2	12	25,5	530	27,2
Total	721	100	806	100	376	100	47	100	1950	100

Selon les données du tableau 7.32, les enfants vivant dans les familles non abonnées en eau sont peu nombreux chez les cadres supérieurs⁵² et chez les cadres moyens. En terme de pourcentage, ils s'élèvent respectivement à 25,5% et 16,2%. Ces pourcentages sont par contre beaucoup plus élevés chez les enfants de mère agriculteur et ouvrière. Le pourcentage de ces derniers se situe respectivement à 66,1% et 52,9%.

Les ménages des cadres sont plus abonnés en eau que ceux d'agriculteurs et d'ouvriers, ce qui semble par ailleurs logique vu le coût lié à l'abonnement en eau. L'abonnement en eau ayant une relation avec les déperditions scolaires traduites en redoublement, il y a lieu d'en déduire et de conclure provisoirement que les enfants habitant les familles non abonnées en eau, constitués en grande partie par les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers, sont plus touchés par le phénomène du redoublement.

c). L'abonnement du ménage en électricité

La question-problème à laquelle il faut apporter une réponse est la suivante : « **L'abonnement en électricité du ménage dans lequel vit l'enfant influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question est associée l'hypothèse nulle qui suit : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne varient pas en fonction de l'abonnement des ménages en électricité** ».

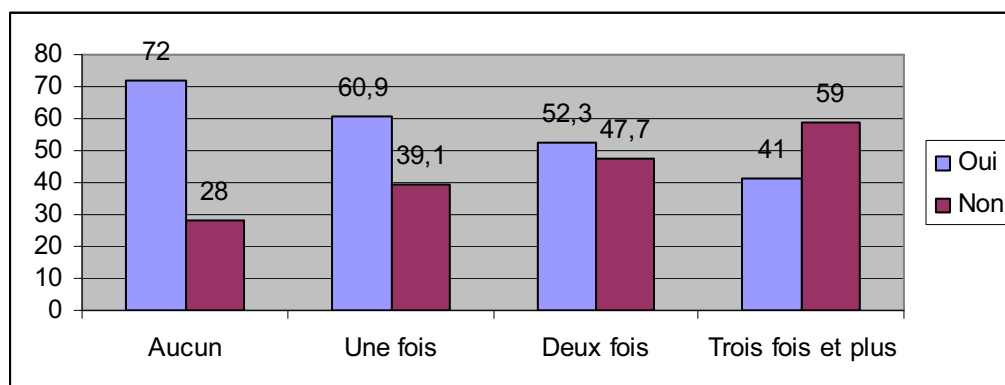
⁵² Le non abonnement des cadres en eau, comme par ailleurs en électricité, semble illogique. Il s'agit ici, et pour la plupart des cas, des familles qui habitent des maisons toujours en construction, dont les travaux de finissage ne sont pas encore terminés. En outre, les procédures d'abonnement en eau et en électricité peuvent s'étendre sur une période allant plus d'une année suite aux difficultés financières dans lesquelles la seule entreprise qui dispose le monopôle de la distribution d'eau et de l'électricité se trouve plonger actuellement.

Les données du tableau 7.33 et du graphique 7.15. recueillies grâce aux items 14 et 7 du questionnaire destiné aux élèves (voir annexe) ont permis de tester l'hypothèse.

Tableau 7.33. Répartition des élèves selon l'abonnement en électricité du ménage dans lequel vit l'enfant et le nombre de redoublements

Nombre de redoublement	Abonnement en électricité					
	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	327	72	127	28	454	100
Une fois	489	60,9	314	39,1	803	100
Deux fois	307	52,3	280	47,7	587	100
Trois fois et plus	110	41	158	59	268	100
Total	1233	58,4	879	41,6	2112	100

Graphique 7.15. Répartition de l'échantillon selon l'abonnement en électricité du ménage dans lequel vit l'enfant et le nombre de redoublements



L'analyse des données 7.33 montre d'abord que 58,4% des sujets interrogés résident dans une maison éclairée par l'électricité. Comme mode d'éclairage, le reste de l'échantillon recourt à la lampe à pétrole, à la bougie et parfois au bois de chauffage.

Selon toujours les données du tableau 7.33 et du graphique 7.15, il ressort que dans le groupe d'élèves qui n'ont jamais doublé, les enfants logés dans une maison éclairée en électricité constituent la majorité. Leur pourcentage s'élève à 72%. La même tendance s'observe au niveau des groupes des élèves redoublants, mais l'écart de pourcentage entre les élèves

habitant les ménages abonnés en électricité et ceux qui logent dans les maisons sans électricité n'est pas aussi grand que dans le groupe des élèves qui n'ont jamais doublé. Néanmoins, à travers les données du tableau 7.33 et du graphique 7.15, on constate que chez les élèves dont les ménages sont abonnés en électricité, le pourcentage diminue quand on passe de la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé vers celle qui regroupent ceux qui ont déjà repris au moins une année d'études, alors que chez les élèves qui habitent les ménages non abonnés, c'est le contraire qui y est observé : le pourcentage augmente dès que l'on passe du groupe des élèves qui n'ont jamais doublé vers ceux ayant subi au moins une année de redoublement.

En considérant le nombre de redoublements par rapport à l'abonnement en électricité du ménage dans lequel vit l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $\chi^2_{0,05} = 78,96$ pour 3 degrés de liberté. Une relation existe entre l'abonnement en électricité du ménage dans lequel vit l'enfant et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

Le fait d'être abonné en électricité serait-il lié à l'activité professionnelle des parents de l'enfant? Les données des tableaux 7.34 et 7.35 tentent d'apporter une réponse à cette interrogation.

Tableau 7.34. Abonnement en électricité et la profession du père de l'enfant

Possession d'un poste téléviseur	Profession du père de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	65	30,9	551	56,9	295	79,5	156	86,2	1067	61,7
No	145	60,1	417	43,1	76	20,5	25	13,8	663	38,3
Total	210	100	968	100	371	100	181	100	1730	100

D'après les données du tableau 7.34, il ressort que peu d'enfants de père cadre habitent des maisons non éclairées en électricité. En terme de pourcentage, ils représentent 13,8% pour les enfants des cadres supérieurs et 20,5% de ceux des cadres moyens. Ces pourcentages arrivent respectivement à 43,1% et 60,1% pour les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs.

Tableau 7.35. Abonnement en électricité et profession de la mère de l'enfant

Abonnement en électricité	Profession de la mère de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	286	39,7	509	63,2	323	85,9	34	72,3	1152	59
Non	435	60,3	297	36,8	53	14,1	13	27,7	798	41
Total	721	100	806	100	376	100	47	100	1950	100

L'analyse des données du tableau 7.35 révèle que dans la catégorie d'élèves qui habitent des ménages abonnés en électricité, les enfants des cadres moyens sont nombreux par rapport à ceux issus d'autres catégories professionnelles. Leur pourcentage se situe à 85,9%. Ils sont secondés par les enfants des cadres supérieurs (72,3%), ceux des ouvriers (63,2%) et ceux d'agriculteurs (39,7%).

Vu qu'il existe une relation entre l'abonnement du ménage dans lequel vit l'enfant en électricité et les déperditions scolaires traduites en redoublement d'une part, et que l'abonnement des ménages en électricité est beaucoup observé chez les cadres, il y a lieu de conclure provisoirement que les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers sont plus touchés par les déperditions scolaires traduites en redoublement étant donné que leurs familles éprouvent des difficultés à se faire abonner.

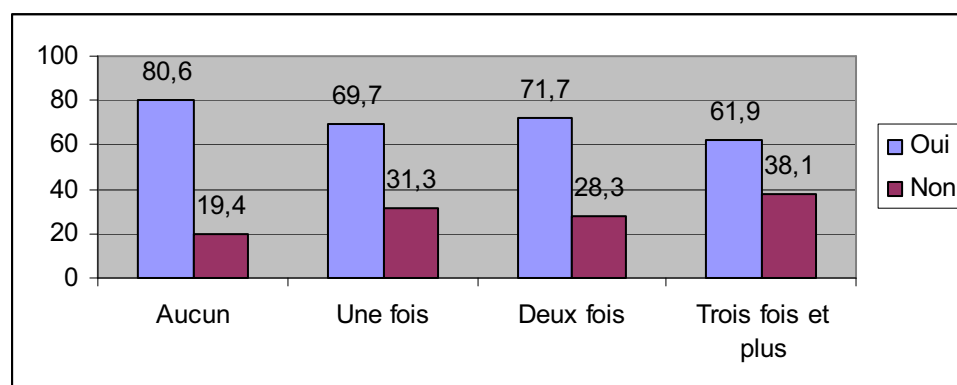
d). L'équipement en poste radio

La question-problème liée à ce sujet est la suivante : «l'équipement en poste radio de la famille dans laquelle vit l'enfant influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ? » A cette interrogation correspond l'hypothèse nulle suivante : **« les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas de l'équipement en poste radio de la famille dans laquelle vit l'enfant »**. Pour tester cette hypothèse, nous avons fait recours aux items 15 et 7 du questionnaire administré auprès des élèves (voir annexe). Le tableau 7.36 donne le détail

Tableau 7.36. Répartition des élèves selon l'équipement en poste radio de la famille dans laquelle vit l'enfant et le nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Equipement en poste radio de la famille					
	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	366	80,6	88	19,4	454	100
Une fois	560	69,7	243	31,3	803	100
Deux fois	421	71,7	166	28,3	587	100
Trois fois et plus	166	61,9	102	38,1	268	100
Total	1513	71,6	599	28,4	2112	100

Graphique 7.16. Répartition des élèves selon l'équipement en poste radio de la famille dans laquelle vit l'enfant et le nombre de redoublements



Les données du tableau 7.36 montrent d'abord qu'une grande partie des élèves interrogés (71,6%) vit dans des ménages équipés en poste radio.

La radio joue un rôle important pour la vie d'une population, y compris celle des élèves. En effet, non seulement elle permet d'éduquer la population à travers les diverses informations qu'elle diffuse, mais également, elle émet certaines émissions scolaires. Pour le cas du Burundi, la radio nationale diffuse des émissions scolaires à raison de deux fois la semaine. A côté de la radio nationale, le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire s'est doté d'une radio appelée « Radio scolaire Nderagakura » qui diffuse des émissions scolaires dans plus de 90% de son programme.

La grande question qui reste est de savoir si réellement les 71,6% des élèves qui attestent que leur famille dispose d'un poste radio écoutent les émissions scolaires radiodiffusées. La question semble d'autant plus justifiée, dans la mesure où ces deux radios (radio nationale et la radio scolaire Nderagakura) semblent moins écoutées par la population burundaise, la majorité préférant suivre les émissions des radios privées suite à leur caractère sensationnel. En outre, les jeunes semblent avoir leurs émissions préférées, autre que les émissions scolaires. Cependant, cela ne peut pas nous faire écarter de notre objectif qui consiste à tester l'hypothèse selon laquelle l'équipement du ménage dans lequel vit l'enfant en poste radio influence les déperditions scolaires traduites en redoublement. A ce sujet, les données du tableau 7.36 et du graphique 7.16, montrent que dans la catégorie des élèves qui n'ont jamais doublé, 80,6% des élèves affirment que leur famille dispose d'un poste radio. Ce pourcentage tombe à 19,4% pour les élèves des ménages sans poste radio. La tendance observée au niveau de la catégorie des élèves qui n'ont jamais doublé se dessine aussi avec au niveau d'élèves qui ont déjà doublé, mais avec une diminution du pourcentage des élèves habitant les ménages ayant un poste radio au profit de ceux des familles qui n'en disposent pas.

En tenant compte à la fois de l'équipement en poste radio de la famille dans laquelle vit l'enfant et le redoublement, l'hypothèse nulle est rejetée : $\chi^2, 0,05 = 31,847$ pour 3 degrés de liberté. Il existe un lien entre l'équipement en poste radio du ménage dans lequel vit l'enfant et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

L'équipement en poste de radio ne serait-il pas fonction de l'activité professionnelle des parents de l'enfant ? La réponse à cette interrogation est à chercher dans les données des tableaux 7.37 et 7.38.

Tableau 7.37. Equipement en poste de radio selon la profession du père de l'enfant

Possession d'un poste radio	Profession du père de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	144	68,6	691	72,1	302	81,4	166	91,2	1303	75,3
Non	66	31,4	277	27,9	69	18,6	16	8,8	428	24,7
Total	210	100	968	100	371	100	182	100	1731	100

A travers les données du tableau 7.37, il ressort que les enfants des cadres supérieurs et moyens sont peu nombreux à déclarer que leur famille n'est pas équipée en poste radio. Le pourcentage s'élève à 8,8% pour ceux des cadres supérieurs et 18,6% pour les enfants des cadres moyens. Ces pourcentages reviennent respectivement à 31,4% et 27,9% pour les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers.

Tableau 7.38. Equipement en poste radio selon la profession de la mère de l'enfant

Possession d'un poste radio	Profession de la mère de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff.	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	466	64,6	590	73,2	320	85,1	44	93,6	1420	72,8
No	255	33,4	216	26,8	56	14,9	3	6,4	53	17,2
Total	721	100	806	100	376	100	47	100	1950	100

D'après les données du tableau 7.38, il ressort que les enfants des cadres supérieurs et ceux des cadres moyens sont nombreux à déclarer que leur famille est équipée en poste radio. Le pourcentage se situe à 93,6% pour les premiers et 85,1% pour les seconds. Ces pourcentages tombent respectivement à 64,6% et 73,2% pour les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers.

Vu qu'il existe une relation entre l'équipement en poste radio du ménage dans lequel vit l'enfant et les déperditions scolaires traduites en redoublement d'une part, et que les familles des cadres sont beaucoup plus équipées en poste radio d'autres part, il y a lieu de conclure provisoirement que les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers sont plus touchés par les déperditions scolaires traduites en redoublement, étant donné que les ménages qui les hébergent sont moins équipés en poste radio.

e). L'équipement en poste téléviseur

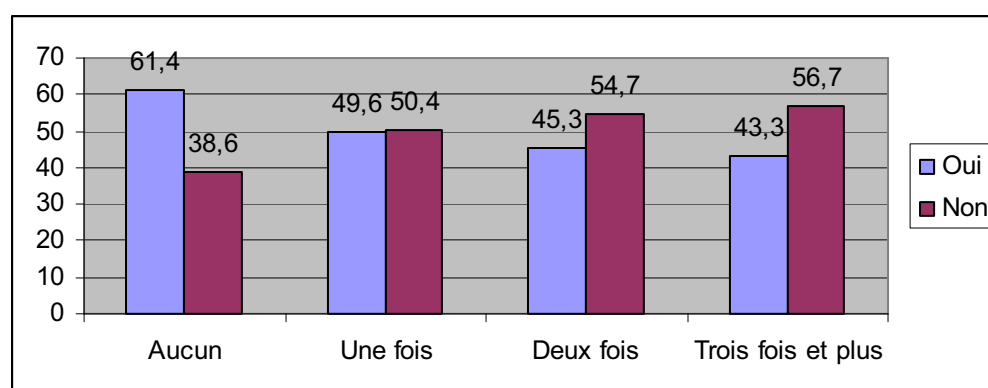
A ce niveau, nous cherchons à apporter une réponse à la question problème suivante : « **Le suivi des émissions télévisées par les élèves influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » Correspond à cette interrogation, l'hypothèse nulle libellée

comme suit : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas du suivi des émissions télévisées** ». Les items 16 et 7 du questionnaire administré auprès des élèves (voir l'annexe) ont permis d'avoir les données nécessaires pour tester l'hypothèse.

Tableau 7.39. Répartition des élèves selon l'équipement en poste téléviseur de la famille dans laquelle vit l'enfant et le nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Equipement en poste téléviseur					
	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	279	61,4	175	38,6	454	100
Une fois	398	49,6	398	50,4	803	100
Deux fois	266	45,3	266	54,7	587	100
Trois fois et plus	116	43,3	116	56,7	268	100
Total	105	50,1	105	49,9	211	100
	9		3		2	

Graphique 7.17 : Répartition des élèves selon l'équipement en poste téléviseur de la famille dans laquelle vit l'enfant et le nombre de redoublements



Les données du tableau 7.39 permettent de constater que la moitié des sujets interrogés (50,1%) a la possibilité d'assister aux émissions télévisées. Ces statistiques ne traduisent pas la réalité nationale car, au Burundi, la télévision reste réservée à une certaine catégorie de personnes habitant la capitale et certains centres urbains de l'intérieur du pays. Cependant, pour le cas de la présente étude, ces statistiques semblent vraisemblables dans la mesure où

notre échantillon est tiré de la population habitant la capitale du pays, milieu où ce bien est plus disponible qu'ailleurs.

Selon les données du tableau 7.39 et du graphique 7.17, il ressort que dans la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé, les élèves qui suivent les émissions télévisées sont plus représentés que ceux qui ne regardent pas la télévision. En terme de pourcentage, les premiers sont représentés à hauteur de 61,4% contre 38,6% pour les seconds. Dans la catégorie des élèves qui ont déjà redoublé, la situation se renverse. Les élèves qui n'assistent pas aux émissions télévisées deviennent nombreux par rapport à ceux qui ont l'occasion de suivre les émissions télévisées (voir graphique 7.17).

Par rapport à l'équipement en poste téléviseur de la famille dans laquelle vit l'enfant et le nombre de redoublements, l'hypothèse nulle est rejetée : $\chi^2_{0,05} = 33,85$ pour 3 degrés de liberté. Il y a une relation entre la possession d'un poste téléviseur et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

La Possession d'un poste téléviseur ne serait-elle pas liée à l'activité professionnelle des parents de l'enfant ? Les données des tableaux 7.40 et 7.41 donnent de plus amples informations.

Tableau 7.40. Possession d'un poste téléviseur selon la profession du père de l'enfant.

Possession d'un poste téléviseur	Profession du père de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	59	28,1	439	45,4	265	71,4	148	81,8	911	52,6
Non	151	62,9	529	64,6	106	28,6	53	18,2	819	47,3
Total	210	100	968	100	371	100	181	100	1731	100

D'après les données du tableau 7.40, il ressort que la grande proportion d'enfants qui ne suivent pas les émissions scolarisées est issue de la catégorie dont le père est agriculteur et ouvrier. Leur pourcentage s'élève respectivement à 62,9% et 64,6%. Ces pourcentages reviennent à 26,6% et 18,2% pour les enfants de cadre moyen et supérieur.

Tableau 7.41. Possession d'un poste téléviseur selon la profession de la mère de l'enfant.

Possession de la télévision	Profession de la mère de l'enfant									
	Agriculteur		Ouvrier		Cadre moyen		Cadre supérieur		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Oui	9	1,2	229	28,4	290	77,1	36	76,6	564	28,9
Non	712	98,8	577	72,6	86	22,9	11	23,4	1386	71,1
Total	721	100	806	100	376	100	47	100	1950	100

D'après les données du tableau 7.41, la situation semble être bien tranchée. Les enfants de mère cadre sont les plus bénéficiaires des émissions télévisées. Chez les enfants de mère cadre supérieur, le pourcentage des enfants assistant aux émissions télévisées s'élève à 76,6% contre 77,1% des enfants de cadres moyens. Ces pourcentages tombent à 1,2% et 28,4% pour les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers.

En tenant compte à la fois de la relation existante entre les déperditions scolaires traduites en redoublement et la profession du père et le fait que ce sont les enfants des cadres qui ont plus l'occasion d'assister aux émissions télévisées, il y a moyen d'anticiper et de conclure provisoirement que les déperditions scolaires traduites en redoublement touchent plus les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers puisque les émissions télévisées échappent à la plupart des enfants de cette catégorie.

De l'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'enfant et les déperditions scolaires traduites en redoublement, il y a lieu de mentionner que le fait d'exercer telle ou telle activité professionnelle permet aux ménages de s'équiper en certains biens. L'utilisation à bon escient de ces biens influencerait positivement les performances scolaires des élèves et l'absence de ces biens au sein des ménages pourrait constituer une entrave pour la réussite scolaire. C'est peut être dans cette optique que les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers seraient plus exposés au redoublement suite à l'absence des biens qui découlent généralement de la situation socio-professionnelle des parents de l'enfant.

En définitive, à l'issue des résultats de l'analyse univariée et bivariée, il est difficile de se prononcer sur laquelle des différentes variables testées influe plus sur les déperditions scolaires traduites en redoublement. En effet, toutes les variables testées donnent des résultats

significatifs à l'exception deux variables qui relèvent des caractéristiques personnelles de l'élève (religion et langue parlée à la maison).

En outre, ce niveau d'analyse reste faible étant donné qu'il ne permet ni de préciser le sens de la relation, ni d'estimer l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante. C'est pourquoi l'analyse multivariée s'avère indispensable pour combler les lacunes relevées ci haut.

7.2. L'analyse multivariée

A ce niveau, c'est l'analyse de régression multiple qui a été privilégiée. Son but principal est de déterminer les effets des variables indépendantes sur la variable dépendante (Morton, Hebel et McCarter, 1998). L'effet est exprimé par les coefficients de pente. Ces coefficients permettent de mettre en évidence l'effet d'une variable particulière en supprimant tout effet de confusion éventuel provenant des autres variables indépendantes.

Il existe plusieurs modèles de régression mais deux seulement sont les plus couramment utilisés : la méthode des moindres carrés et la régression logistique. Lorsque la variable dépendante est quantitative, on recourt à la méthode des moindres carrés. Dans le cas où la variable dépendante est catégorielle, ce qui est le cas pour la présente étude, on recourt très souvent au modèle de régression logistique (Morton, Hebel et McCarter, 1998). Les variables qui font l'objet d'analyse sont réparties en deux catégories : les caractéristiques individuelles de l'élève et les caractéristiques de l'environnement familial.

7.2.1. Les caractéristiques individuelles de l'élève

A travers cette section, l'objectif recherché est d'évaluer l'ampleur des variables indépendantes, en l'occurrence, l'âge, l'appartenance religieuse, la langue parlée à la maison et le genre de l'élève sur le redoublement de l'élève. Le modèle de la régression logistique a une équation qui se présente comme suit :

$$Y = b + a_1 x_1 + a_2 x_2 + a_3 x_3 + a_4 x_4 \text{ où}$$

- b est la constante ;

- a est le coefficient de la pente ;

- Y est le redoublement (variable dépendante). Cette variable présente deux modalités :

* 0 : l'élève n'a pas redoublé

* 1 : l'élève a redoublé.

- x_1 est la variable genre, avec deux modalités :
 - * 1 : l'élève est masculin
 - * 0 : l'élève est féminin
- x_2 est la variable âge avec trois modalités :
 - * 1 : moins de 12 ans
 - *2 : 12 ans
 - *3 : 13 ans et plus
- x_3 est la variable religion avec trois modalités :
 - * 1 : chrétien
 - *2 : musulman
 - *3 : animiste
- x_4 est la langue parlée à la maison avec deux modalités :
 - *1 : kirundi
 - *0 : autres langues

Le tableau 7.42 donne les résultats de l'estimation de l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante issus de l'analyse par régression logistique.

Tableau 7.42. Estimation de l'effet des caractéristiques de l'élève sur le redoublement de l'élève.

Variable dépendante : redoublement	Variables Explicatives	Estimatio n	Significativité⁵³
	Genre	- 0,355	0,013
	Âge	+ 1,191	0,000
	Religion	-0,407	0,040
	Langue parlée à la maison	+ 0,483	0,024

Le signe – signifie que la variable considérée a un effet positif sur les performances scolaires des élèves et le signe + traduit que la variable considérée a un effet négatif sur les

⁵³ Le seuil de significativité est fixé à 10%.

scores des élèves. Dit en d'autres termes, le signe – signifie que le risque de doubler pour l'élève est minime tandis que le signe + traduit que l'élève est plus exposé au redoublement.

Selon les données du tableau 7.42, les variables « âge » et « langue parlée à la maison » ont un effet négatif sur le redoublement. Ainsi donc, plus l'élève est âgé, plus le risque de doubler est élevé. De même, les risques de doubler sont plus élevés chez l'élève qui parle uniquement le kirundi.

Selon toujours les données du tableau 7.42, les variables genre et religion de l'élève ont un effet positif sur le redoublement. Les garçons auraient moins de chances de doubler que les filles et les risques de doubler seraient moins prononcés chez les chrétiens que chez les élèves musulman et animistes.

Les effets de toutes ces variables n'ont pas la même ampleur sur la variable redoublement. L'ampleur d'une variable indépendante est donnée par le calcul des effets marginaux

Tableau 7.43. Effets marginaux des caractéristiques individuelles de l'élève sur le redoublement de l'élève.

Variable	Variabiles Explicatives	Effets marginaux	Significativité
Variable dépendante : redoublement	Genre	- 0,045	0,013
	Age	+ 0,152	0,000
	Religion	- 0,050	0,031
	Langue parlée à la maison	+ 0,067	0,038

A l'exception de la variable âge, toutes les autres variables ont un effet minime sur la variable redoublement (il est proche de zéro). Après la variable âge, l'effet est plus prononcé pour la variable langue parlée à la maison, suivie de la variable religion et de la variable genre qui vient en dernière position.

Cette analyse corrobore, en partie l'analyse bivariée. Parmi les caractéristiques personnelles de l'élève, seuls l'âge et le genre de l'élève avaient un lien avec les déperditions scolaires traduites en redoublement.

7.2.2. Les caractéristiques de l'environnement familial

Sont concernées par l'analyse la profession et le niveau le niveau d'instruction des parents de l'enfant. Il s'agit d'évaluer l'effet que chacune des variables indépendantes a sur la

variable dépendante (le redoublement). Le modèle de la régression logistique a une équation qui se présente comme suit :

$$Y = b + a_1 x_1 + a_2 x_2 + a_3 x_3 + a_4 x_4 \text{ où}$$

- b est la constante,
- a est le coefficient de la pente ;
- x_1 est la variable profession du père avec quatre modalités :
 - * 1 : agriculteur
 - * 2 : ouvrier
 - * 3 : cadre moyen
 - * 4 : cadre supérieur
- x_2 est la variable profession de la mère avec quatre modalités :
 - * 1 : agriculteur
 - * 2 : ouvrier
 - * 3 : cadre moyen
 - * 4 : cadre supérieur
- x_3 est la variable niveau d'instruction du père avec quatre modalités :
 - * 1 : analphabète
 - * 2 : primaire
 - * 3 : secondaire
 - * 4 : supérieur
- x_4 est la variable niveau d'instruction de la mère avec quatre modalités :
 - * 1 : analphabète
 - * 2 : primaire
 - * 3 : secondaire
 - * 4 : supérieur

Le tableau 7.44 donne les résultats de l'estimation de l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante issus de l'analyse par régression logistique.

Tableau 7.44. Estimation de l'effet des caractéristiques de l'environnement familial sur le redoublement de l'élève

Variable	Variables Explicatives	Estimation	Significativité
Variable dépendante : redoublement	Profession du père	-0,281	0,115
	Profession de la mère	-0,227	0,170
	Niveau d'études du père	-0,625	0,001
	Niveau d'études de la mère	- 0,443	0,010

L'analyse des données du tableau 7.44 tient compte à la fois de la valeur de l'estimation de l'effet et surtout du degré de significativité. Ainsi, seuls les résultats en rapport avec les variables niveau d'instruction des parents sont significatifs. Le seuil de significativité des variables en rapport avec la profession des parents est supérieur à 0,10, raison pour laquelle les résultats ne sont pas significatifs. Les variables « niveau d'études du père » et « niveau d'études de la mère » ont un effet positif sur les performances scolaires puisqu'elles sont précédées par un signe négatif. Plus le niveau d'instruction des parents de l'enfant est élevé, plus l'élève a moins de risques de doubler.

Ces résultats nous amène au calcul des effets marginaux pour voir laquelle de deux variables a plus d'effet sur le redoublement.

Tableau 7.45. Effets marginaux des caractéristiques de l'environnement familial sur le redoublement de l'élève

Variable	Variables Explicatives	Effets marginaux	Significativité
Variable dépendante : redoublement	Niveau d'études du père	-0,080	0,001
	Niveau d'études de la mère	-0,057	0,009

Les données du tableau 7.45 montrent que l'effet de la variable niveau d'études des parents sur le redoublement est minime (il est proche de zéro). Elles révèlent en outre que la variable niveau d'instruction du père a plus d'effet que la variable niveau d'instruction de la mère.

Ces résultats corroborent en partie ceux de l'analyse bivariée. La divergence s'observe au niveau des résultats en rapport avec la variable profession des parents.

Du niveau d'instruction et de la profession des parents de l'enfant découlent certaines stratégies d'encadrement de l'écolier et la dotation de certains biens qui influent sur les performances scolaires.

7.2.3. Les stratégies familiales d'encadrement en matière de soutien de l'enfant

A ce niveau, l'analyse cherche à déceler l'effet des variables suivantes sur le redoublement : la rencontre des parents de l'enfant avec l'enseignant, le soutien de l'enfant après les heures de cours et l'équipement en manuel personnel de l'élève.

Le modèle de la régression logistique a comme équation de la forme suivante :

$$Y = b + a_1 x_1 + a_2 x_2 + a_3 x_3 + a_4 x_4 \text{ où}$$

- b est la constante ;

- a est le coefficient de la pente

- x_1 est la visite des parents de l'enfant à l'école, avec deux modalités :

* 1 : oui

* 0 : non

- x_2 est l'encadrement de l'enfant après les heures de cours avec deux modalités :

* 1 : encadré

* 0 : non encadré

- x_3 est l'équipement en manuel personnel de français avec deux modalités

* 1 : oui

* 0 : non

- x_4 est l'équipement en manuel personnel de kirundi avec deux modalités

* 1 : oui

* 0 : non

Le tableau 7.46 donne les résultats issus de l'analyse par régression logistique de l'estimation de l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante.

Tableau 7.46. Estimation de l'effet des stratégies familiales d'encadrement en matière de soutien scolaire sur le redoublement de l'élève

Variable	Variables Explicatives	Estimation	Significativité
Variable dépendante : redoublement	Visite des parents à l'école	- 0,527	0,006
	Possession du manuel personnel de français	- 0,244	0,024
	Possession du livre manuel de kirundi	+ 0,110	0,492
	Encadrement de l'enfant après les cours	+ 0,252	0,127

En tenant compte à la fois de la valeur de l'estimation de l'effet et surtout du degré de significativité, seuls les résultats en rapport avec les variables visite des parents à l'école et possession du manuel personnel de français sont significatifs (leur degré de significativité est inférieur à 10%). Les variables « visite des parents à l'école » « possession du manuel personnel de français » étant affectées d'un signe négatif revient à dire qu'elles ont un impact positif sur les performances des élèves. Ainsi, l'élève qui possède un manuel personnel de français et dont les parents échantent avec l'enseignant a moins de risques de doubler que les autres.

Les résultats de la présente analyse convergent en partie avec ceux de l'analyse bivariée. Celle-ci avait décelé un lien entre le redoublement et toutes les variables en rapport avec les stratégies familiales d'encadrement en matière de soutien scolaire prises en compte par cette étude, alors que l'analyse de régression logistique n'a trouvé d'effet qu'avec les variables visite des parents à l'école et possession du manuel personnel de français.

Il reste maintenant à préciser l'ampleur de l'effet de chacune de ces deux variables sur le redoublement.

Tableau 7.47. Effets marginaux des Stratégies familiales d'encadrement en matière de soutien scolaire sur le redoublement de l'élève

Variable	Variables Explicatives	Effets marginaux	Significativité
Variable dépendante : redoublement	Visite des parents à l'école	-0,076	0,013
	Possession du manuel personnel de français	- 0,057	0,037

Les données du tableau 7.47 montrent que l'effet des variables étudiées est minime (il est très proche de zéro). Les mêmes données révèlent que la variable visite des parents à l'école a plus d'effet que la variable possession du manuel personnel de l'enfant.

7.2.4. L'aisance matérielle de la famille dans laquelle vit l'enfant

Le but visé au niveau de cette section est de mesurer l'effet des variables indépendantes suivantes sur le redoublement : le nombre de repas pris par jour par l'élève, l'équipement en poste radio et en poste téléviseur et l'abonnement en eau et en électricité.

Le modèle de la régression logistique a une équation qui se présente comme suit :

$$Y = b + a_1 x_1 + a_2 x_2 + a_3 x_3 + a_4 x_4 + a_5 x_5 \text{ où}$$

- b est la constante ;
- a est le coefficient de la pente ;
- x_1 est le nombre de repas avec trois modalités :
 - * 1 : un repas
 - * 2 : deux repas
 - * 3 : trois repas
- x_2 : l'abonnement en eau de la famille dans laquelle vit l'enfant avec deux modalités :
 - *0 : Non
 - *1 : oui
- x_3 : l'abonnement en électricité de la famille dans laquelle vit l'enfant avec deux modalités :
 - *0 : Non
 - *1 : oui
- x_4 : l'équipement en poste radio de la famille dans laquelle vit l'enfant avec deux modalités :
 - *0 : Non
 - *1 : oui
- x_5 : l'équipement en poste téléviseur de la famille dans laquelle vit l'enfant avec deux modalités :
 - *0 : Non
 - *1 : oui

Le tableau 7.48 donne les résultats de l'estimation de l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante issus l'analyse par régression logistique.

Tableau 7.48. Estimation de l'effet des variables en rapport avec l'aisance matérielle de la famille dans laquelle vit l'élève sur le redoublement de l'élève

Variable dépendante :	Variables Explicatives	Estimation	Significativité
redoublement	Nombre de repas par jour	- 0,024	0,898
	Abonnement en eau	- 0,311	0,135
	Abonnement en électricité	0,155	0,473
	Disponibilité d'un poste radio	- 0,281	0,152
	Disponibilité d'un poste téléviseur	0,076	0,686

En considérant à la fois l'estimation de l'effet et surtout le degré de significativité, les résultats issus de cette analyse ne sont pas significatifs pour la bonne raison que le degré de significativité pour chacune des variables étudiées est de loin supérieur au seuil de significativité, fixé à 10%

Les résultats auxquels la présente analyse a abouti s'écartent de ceux de l'analyse bivariée puisque celle-ci avait montré qu'un lien existe entre le redoublement et toutes les variables mises à l'épreuve.

Les facteurs externes à l'école constituent une des causes des déperditions scolaires traduites en redoublement. Les facteurs internes à l'école constituent une autre. Le chapitre 8 développe ce dernier aspect.

CHAPITRE VIII. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES AUX FACTEURS INTERNES A L'ÉCOLE

Il faut entendre par facteurs internes à l'école, les caractéristiques de l'environnement scolaire et les caractéristiques propres à l'enseignant.

Comme dans le cas de l'analyse des données relatives aux facteurs externes à l'école, nous procéderons dans un premier temps à une analyse univariée et bivariée et dans un second temps nous ferons recours à l'analyse de régression multiple.

8.1. L'analyse univariée et bivariée

L'objectif visé au niveau de cette section est de tester la signification statistique d'une association de deux variables qualitatives. Le test adéquat à cette fin est le Khi-deux, dont l'objet est de tester l'indépendance des variables dans un tableau croisé (Carricano et Foujol, 2008).

8.1.1. Les caractéristiques de l'environnement scolaire

La question relative à ce thème est la suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement varient-elles en fonction des caractéristiques de l'environnement scolaire ?** » L'hypothèse associée à cette question est libellée de la manière suivante : « **Les caractéristiques de l'environnement scolaires déterminent les déperditions scolaires traduites en redoublement** ».

Les variables retenues pour les caractéristiques de l'environnement scolaires sont les suivantes : le pouvoir organisateur, l'organisation pédagogique, la taille de la classe (effectif des élèves de la salle de cours), le ratio élèves/manuel scolaire et le ratio élèves/banc-pupitre.

8.1.1.1. Pouvoir organisateur

Rappelons que dans le contexte de la présente étude, le pouvoir organisateur de l'école a été opérationnalisé à l'aide de deux modalités : l'école publique et l'école sous convention.

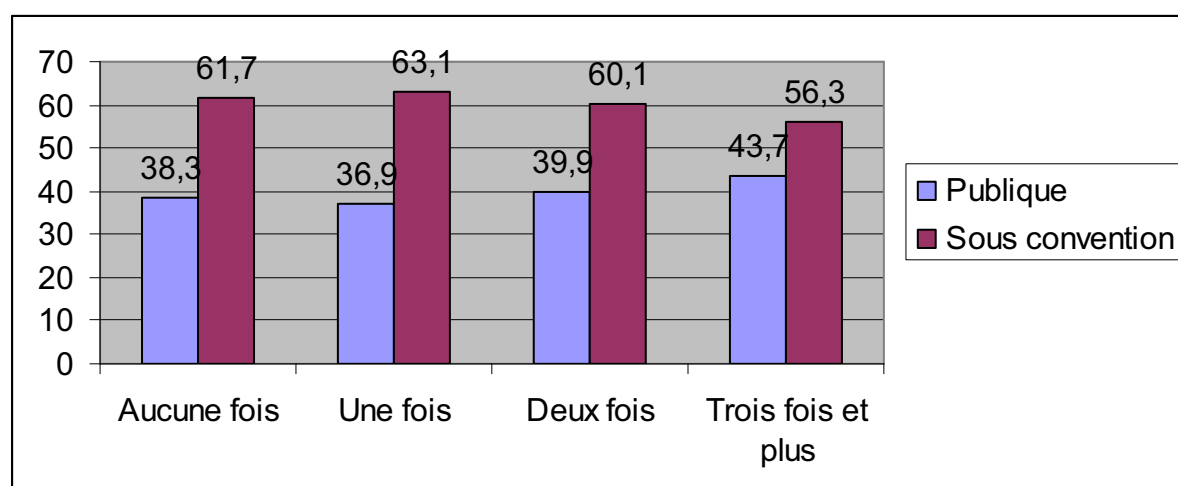
Le fait de fréquenter tel type d'établissement aurait un impact sur les performances des élèves et partant sur le redoublement. De ce doute surgit la question-problème suivante : « **le pouvoir organisateur de l'école influence-t-il les déperditions scolaires traduites en**

redoublement ? » L'hypothèse nulle associée à cette question est libellée comme suit : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne varient pas en fonction du pouvoir organisateur de l'école** ». Les données du tableau 9.1 récoltées grâce aux questions 7 du questionnaire réservé aux enseignants (voir annexe) et 7 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) constituent la base pour tester l'hypothèse.

Tableau 8.1. Répartition de l'échantillon selon le pouvoir organisateur de l'école et le nombre de redoublements

Nombre de redoublements	Pouvoir organisateur					
	Publique		Sous convention		Total	
	Effectif	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	174	38,3	280	61,7	454	100
Une fois	296	36,9	507	63,1	803	100
Deux fois	234	39,9	353	60,1	587	100
Trois fois et plus	117	43,7	151	56,3	268	100
Total	821	38,9	1291	61,1	2112	100

Graphique 8.1. Répartition de l'échantillon selon le pouvoir organisateur de l'école et le nombre de redoublements de l'élève



Les données du tableau 8.1 montrent que 821 élèves qui ont participé à l'enquête, soit 38,9%, fréquentent les écoles publiques. Quant aux élèves inscrits dans les établissements

scolaires sous convention, ils se chiffrent à 1291, soit 61,2% de l'échantillon. Ces statistiques ne traduisent pas en outre la réalité nationale, étant donné qu'au cours de l'année scolaire 2007-2008, les écoles publiques comptaient à elles seules 1.130.290 élèves contre 589.997 élèves (MEN, 2009).

Les données du tableau 8.1 et du graphique 8.1 révèlent en outre que dans la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé, les élèves fréquentant les écoles de sous convention sont majoritaires. Leur pourcentage s'élève à 61,5% contre 38,5% de ceux qui étudient dans les écoles publiques. La même tendance se dessine dans la catégorie d'élèves qui ont doublé. Le problème de représentation des écoles au sein de l'échantillon expliquerait ces résultats. Par rapport au redoublement et au pouvoir organisateur de l'école, l'hypothèse nulle est acceptée. En effet, $X^2_{0,5} = 4,24$ pour 3 degrés de liberté. Le chi-deux calculé est inférieur à celui de la table (7,82). Il n'existe pas de lien entre le pouvoir organisateur de l'école et le redoublement.

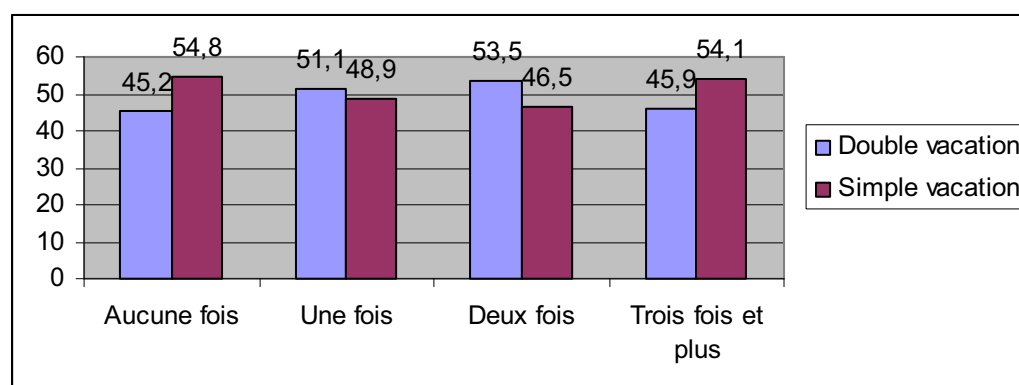
8.1.1.2. L'organisation pédagogique de l'école

Dans le contexte du Burundi, l'organisation pédagogique se traduit par les écoles à simple vacation et à double vacation. La question-problème qui surgit à ce niveau est la suivante : **« l'organisation pédagogique d'une école influence-t-elle les déperditions scolaires traduites en redoublement ? »** L'hypothèse nulle associée à cette interrogation est formulée de façon suivante : **« les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas de l'organisation pédagogique de l'école »**. Les données du tableau 8.2 recueillies grâce aux items 8 du questionnaire administré auprès des enseignants (voire annexe) et 7 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) ont permis de tester l'hypothèse.

Tableau 8.2. Répartition de l'échantillon selon le régime scolaire et le nombre de redoublements de l'élève

Nombre de redoublements	Organisation scolaire de l'école					
	Double vacation		Simple vacation		Total	
	Effectif	%	Eff	%	Eff	%
Aucune fois	205	45,2	249	54,8	454	100
Une fois	410	51,1	393	48,9	803	100
Deux fois	314	53,5	273	46,5	587	100
Trois fois et plus	123	45,9	145	54,1	268	100
Total	1052	49,8	1060	50,2	2112	100

Graphique 8.2. Répartition de l'échantillon selon le régime scolaire et le nombre de Redoublements de l'élève



D'après les données du tableau 8.2, 1052 élèves, soit 49,8% de l'échantillon, fréquentent les écoles sous le régime de la double vacation. Les 1060 autres élèves qui ont participé à l'enquête, soit 50,2% sont inscrits dans les écoles à simple vacation.

Les mêmes données révèlent que dans la catégorie d'élèves qui n'ont jamais doublé, les élèves fréquentant les écoles à simple vacation sont plus nombreux que ceux des écoles à double vacation. Le pourcentage s'élève à 54,8% pour les premiers et 45,2% pour les seconds. Dans la catégorie d'élèves frappés par un seul redoublement et celle totalisant deux redoublements le pourcentage des élèves fréquentant les écoles à double vacation devient supérieur à celui des élèves inscrits dans les écoles à simple vacation. Dans le groupe d'élèves ayant déjà trois redoublements et plus, la situation se renverse encore de nouveau : le

pourcentage des élèves fréquentant les écoles à simple vacation devient supérieur à celui des écoles pratiquant la double vacation.

Par rapport à l'organisation pédagogique des écoles et du nombre de redoublements des élèves, l'hypothèse nulle est rejetée. $X^2_{0,05} = 9,26$ pour 3 degrés de liberté. Il existe une relation entre l'organisation pédagogique de l'école et le phénomène du redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

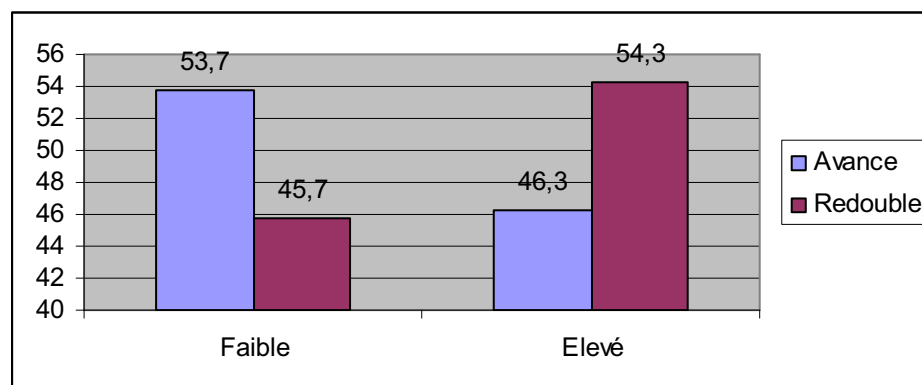
8.1.1.3. La taille de la classe

La question-problème relative à ce sous-thème est libellée comme suit : « **la taille de la classe influe-t-elle sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » L'hypothèse nulle associée à cette question est la suivante ; « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas de l'effectif des élèves de la salle de cours.** » Les données du tableau 8.3, recueillies grâce aux items 9 du questionnaire administré aux enseignants (voir annexe) et 7 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) ont permis de trouver la réponse à la question problème.

Tableau 8.3. Répartition des élèves selon la taille de la classe et la décision prise à la fin de l'année

Décision à la fin de l'année	Taille de la classe					
	Faible		Elevé		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Avance de classe	795	53,7	685	46,3	1480	100
Redouble	295	45,7	337	54,3	632	100
Total	1090	51,6	1022	48,4	2112	100

Graphique 8.3. Répartition des élèves selon la taille de la classe et la décision prise à la fin de l'année



Selon les données du tableau 8.3, 1022 élèves, soit 48,4%, fréquentent les classes à faible effectif (50 élèves au maximum) et le reste, 1090 élèves (51,6%), étudie dans des classes à effectif élevé (50 élèves et plus).

La même source de données montre par ailleurs que dans la catégorie des élèves qui ont avancé de classe, 53,7% évoluaient dans des classes à faible effectif et 46,3% étudiaient dans des classes à effectif élevé. La même tendance se dessine dans la catégorie des élèves redoublants. Cependant, dans le groupe d'élèves qui fréquentent les classes à effectif réduit, le pourcentage diminue lorsqu'on passe le camp des élèves qui ont avancé de classe vers celui des élèves redoublants. Le contraire s'observe chez les élèves évoluant dans les classes à effectif élevé.

Compte tenu à la fois de la taille de la classe et de la décision prise à la fin de l'année à l'endroit de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée $X^2_{0,05} = 9,13$ pour 1 degré de liberté. Il existe une relation entre la taille de la classe et le phénomène du redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq

8.1.1.4. La disponibilité du manuel scolaire

Par manuel scolaire, il faut entendre le manuel de l'enseignant et celui de l'élève. Comme la totalité des enseignants visités possède les fichiers du maître pour toutes les disciplines enseignées, seul le manuel de l'élève sera pris en compte par la présente étude. Cependant, le manuel de calcul et celui de l'étude du milieu n'étant encore confectionnés, la présente analyse se limite uniquement aux manuels disponibles : celui de français et de kirundi.

a) *Le ratio élèves/manuel de français*

La question-problème en rapport avec ce sous-thème est ainsi libellée : « **le ratio élèves/manuel de français influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** »

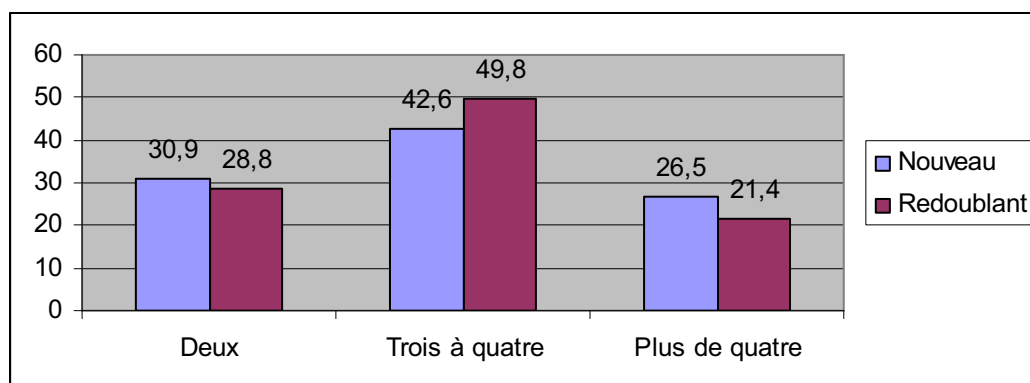
A cette question correspond l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne varient pas en fonction du ratio élèves/manuel de français.** »

Les items 17 réservé aux enseignants et 7 du questionnaire administré auprès des élèves (voir annexe) ont permis d'avoir les données du tableau 8.4

Tableau 8.4. Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de français et la décision prise à la fin de l'année

Décision à la fin de l'année	Ratio élèves/manuel de français							
	Deux élèves		Trois à quatre élèves		Plus de quatre élèves		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Avance de classe	458	30,9	630	42,6	392	26,5	1480	100
Redouble	182	28,8	315	49,8	135	21,4	632	100
Total	640	30,3	945	44,7	527	25	2112	100

Graphique 8.4. Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de français et la décision prise à la fin de l'année



L'analyse des résultats du tableau 8.4 montre que la couverture en manuel de français de l'élève reste un pari. En effet, 25% des élèves de l'échantillon partagent le manuel de français à plus de quatre élèves, 44,7% le partagent à trois ou à quatre et 30,3% seulement l'utilisent à deux. Ces statistiques s'éloignent fort de la réalité nationale. En effet, au cours de l'année 2007-2008 le ratio élèves/manuel de français était de 0,25 au niveau national (MEN, 2009). La faible couverture en manuel scolaire de l'élève observée au sein de l'échantillon pourrait s'expliquer par le fait que le budget d'investissement alloué au Ministère de l'enseignement de base reste trop lacunaire (voir tableau 1.7, page, 31). Beaucoup de projets, en l'occurrence l'équipement des écoles en manuels scolaires, seraient relégués au dernier plan. Outre, cette description générale, l'analyse des données du tableau 8.4 et du graphique 8.4 révèle que dans la catégorie d'élèves qui n'ont pas doublé, 42,6% partagent le manuel de français à trois ou à quatre élèves. Ce pourcentage revient respectivement à 30,9% et 26,5% chez les élèves qui l'utilisent à deux et plus de quatre. La tendance observée au niveau de ce groupe d'élèves s'observe également chez les élèves redoublants. Néanmoins, chez les élèves qui partagent le manuel de français à trois ou à quatre, le pourcentage augmente lorsque qu'on passe de la catégorie des élèves qui ont avancé de classe vers celle des élèves redoublants, alors que l'inverse est observé dans les autres groupes (voir tableau 8.4 et graphique 8.4).

Tenant compte à la fois du ratio élèves/manuel de français et la décision prise à la fin de l'année à l'endroit de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $X^2_{0,05} = 10,57$ pour deux degrés de liberté. Il existe une relation entre la disponibilité du manuel de français à l'école et le phénomène du redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

b) Le ratio élèves/manuel de kirundi

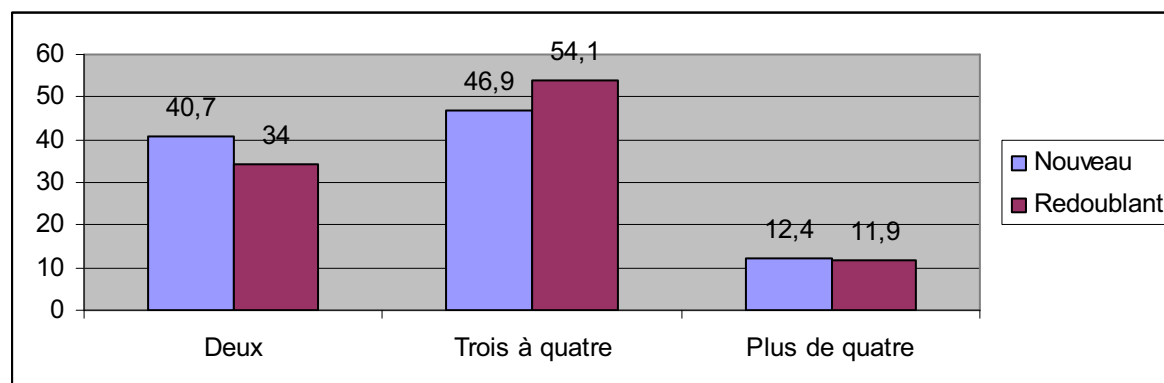
La question-problème en rapport avec ce sujet est ainsi libellée : « **le ratio élèves/manuel de kirundi influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question correspond l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublements ne varient pas en fonction du ratio élèves/manuel de kirundi** »

Les items 17 réservé aux enseignants (voir annexe) et 7 du questionnaire administré aux élèves (voir annexe) ont permis d'avoir les données du tableau 8.5

Tableau 8.5. Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de kirundi et la décision prise à la fin de l'année redoublement

Décision prise à la fin de l'année	Ratio élèves/ manuel personnel de kirundi							
	Deux		Trois à quatre		Plus de quatre		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Avance de classe	602	40,7	695	46,9	183	12,4	1480	100
Redouble	215	34	342	54,1	75	11,9	632	100
Total	817	38,7	1037	49,1	258	12,2	2112	100

Graphique 8.5. Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de kirundi et la décision prise à la fin de l'année



Selon les données du tableau 8.5, il ressort que le manuel de kirundi est en quantité insuffisante. En effet, seuls 815 élèves, soit 38,6% des élèves interrogés partagent le manuel à deux. Pour le reste, un seul manuel est utilisé par trois à quatre élèves (49,1%), voire à plus de quatre (12,3%).

En outre, les données du tableau 8.5 et du graphique 8.5 révèlent que dans la catégorie d'élèves qui n'ont pas doublé, les élèves qui utilisent un seul manuel à trois ou quatre sont les plus représentés. Leur pourcentage s'élève à 49,3% contre 40,7% de ceux qui le partagent à deux et 12,4% de ceux qui l'utilisent à plus de quatre.

On constate également que chez les élèves qui partagent le manuel de kirundi à trois ou à quatre, le pourcentage augmente lorsqu'on passe de la catégorie des élèves qui n'ont pas doublé vers celle des redoublants. Le contraire s'observe dans le groupe des élèves qui partagent le manuel à deux (voir données du tableau 8.5 et du graphique 8.5). Dans le groupe

d'élèves qui utilisent le manuel de kirundi à plus de quatre, le pourcentage d'élèves qui ont avancé de classe est presque similaire à celui des redoublants.

Par rapport au ratio élèves/manuel de kirundi et à la décision prise à la fin de l'année à l'endroit de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée : $X^2_{0,05} = 9,78$ pour deux degrés de liberté. Il existe une relation entre la disponibilité du manuel de kirundi à l'école et le phénomène du redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

8.1.1.5. Équipement en banc-pupitre

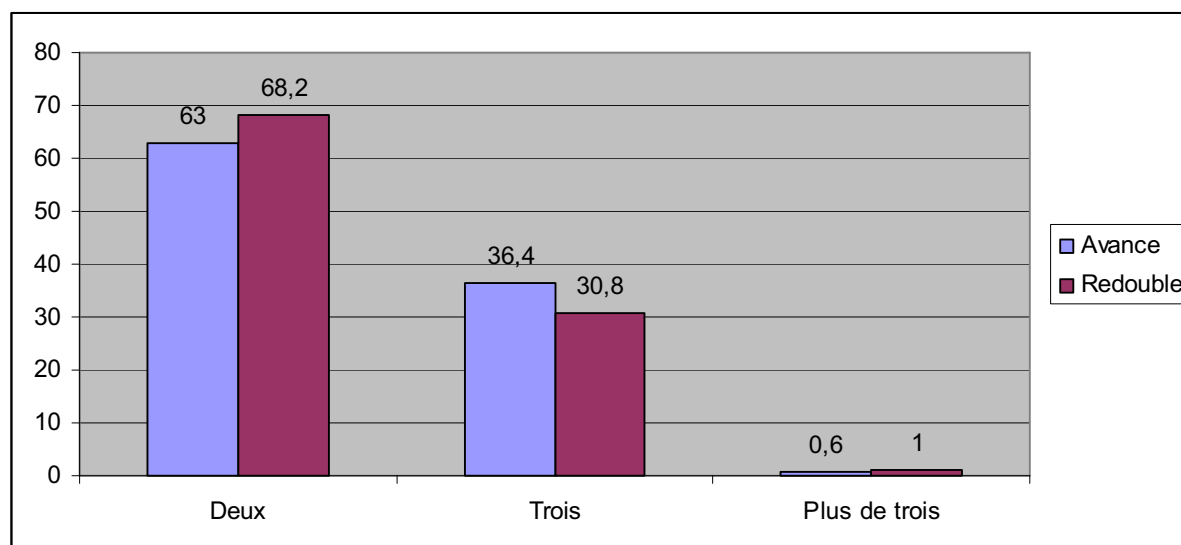
La question-problème relative à ce point est libellée comme suit : « **le ratio élèves/banc-pupitre détermine-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question problème correspond l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent du ratio élèves/banc-pupitre** ».

Les données du tableau 8.6 récoltées grâce aux items 23 et 7 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) permettent de donner une réponse à la question problème posée.

Tableau 8.6. Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de kirundi et la décision prise à la fin de l'année

Décision à la fin de l'année	Nombre d'élèves par banc pupitre							
	Deux		Trois		Plus de trois		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Avance de classe	933	63	539	36,4	8	0,6	1480	100
Redouble	431	68,2	195	30,8	6	1	632	100
Total	1364	64,6	734	34,7	14	0,7	2112	100

Graphique 8.6. Répartition des élèves selon le ratio élèves/manuel de kirundi et la décision prise à la fin de l'année



D'après les données du tableau 8.6, 1364 élèves, soit 64,6% de l'échantillon partagent un banc pupitre à deux. 734 élèves (34,8%) sont assis à trois sur un banc pupitre. Seuls 14 élèves, soit 0,7% partagent le banc pupitre à plus de quatre. Dans la suite de l'analyse des données, cette dernière catégorie d'élèves sera exclue à cause de sa faible représentativité au sein de l'échantillon (14 élèves seulement sur 2112 élèves).

Les données du tableau 8.6 s'écartent légèrement de la réalité nationale. Selon les statistiques récentes du Bureau de la Planification de l'Éducation, la moyenne nationale du ratio élèves/banc-pupitre est de 4. Les données du tableau 8.6 peuvent s'expliquer en partie par le fait que les écoles retenues par la présente étude sont implantées dans la capitale, où les parents font pression non seulement sur les autorités du ministère ayant l'éducation dans ses attributions, mais aussi participent de façon efficace à l'équipement des écoles qui accueillent leurs enfants.

Les mêmes données montrent en outre que dans la catégorie d'élèves qui ont avancé de classe, beaucoup d'élèves partagent le banc pupitre à deux. Leur pourcentage s'élève à 64,6%, contre 30,8% de ceux qui sont assis à trois sur le même banc pupitre. La même tendance s'observe au niveau des groupes des élèves redoublants. Toutefois, les données du tableau 8.6 et du graphique 8.6 révèlent que dans la catégorie d'élèves partageant le banc pupitre à deux, leur pourcentage diminue lorsqu'on passe du groupe d'élèves qui n'ont pas été admis dans la classe supérieure vers celui des redoublants. À l'inverse, le pourcentage augmente chez les élèves qui sont assis à trois sur le même banc pupitre.

Par rapport à la décision prise à la fin de l'année à l'endroit de l'élève et le ratio élèves/banc-pupitre, l'hypothèse nulle est rejetée. $X^2_{0,05} = 6,88$ pour deux degrés de liberté. Il existe une relation entre l'équipement en banc-pupitre et le phénomène du redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

8.1.2. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant et les déperditions scolaires traduites en redoublement

L'analyse des données relatives à ce thème est partie de la question suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement varient-elles en fonction des caractéristiques des caractéristiques de l'enseignant ?** » L'hypothèse associée à cette question est libellée de la manière suivante : « **Les caractéristiques de l'enseignant déterminent les déperditions scolaires traduites en redoublement** ».

Concernant les caractéristiques personnelles de l'enseignant, nous n'avons retenu que deux variables : l'ancienneté et le diplôme.

8.1.2.1 L'ancienneté de l'enseignant dans le service

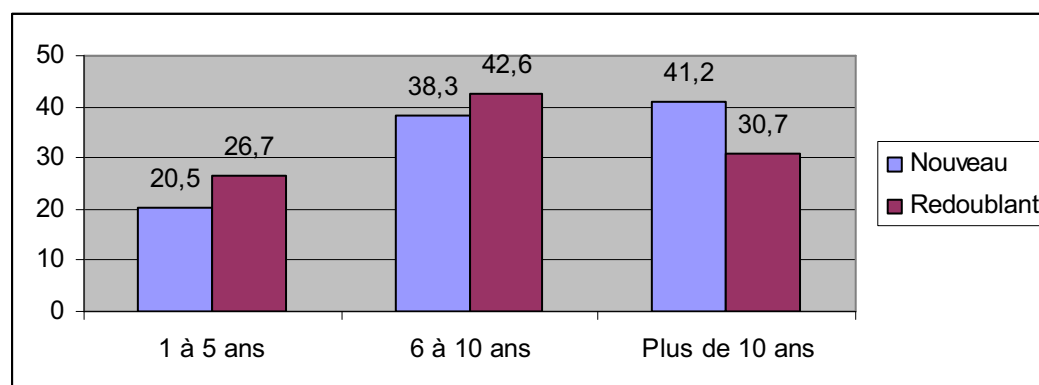
La question-problème relative à ce sous-thème est libellée comme suit : « **L'ancienneté de l'enseignant dans le service influe-t-elle sur les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question correspond l'hypothèse nulle suivante : « **les déperditions scolaires traduites en redoublement ne dépendent pas de l'ancienneté de l'enseignant dans le service** »

Les données du tableau recueillies grâce aux items 7 du questionnaire réservé aux élèves (voir annexe) et 5 du questionnaire réservé aux enseignants (voir annexe) ont permis d'apporter une réponse à la question problème.

Tableau 8.7. Répartition de l'enseignant selon l'ancienneté dans le service et la décision prise à la fin de l'année

Décision à la fin de l'année	Ancienneté de l'enseignant							
	1 à 5 ans		5 à 10 ans		Plus de 10 ans		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Nouveau	304	20,5	567	38,3	609	41,2	1480	100
Redoublant	169	26,7	269	42,6	194	30,7	632	100
Total	473	22,4	836	39,6	803	38	2112	100

Graphique 8.7. Répartition de l'enseignant selon l'ancienneté dans le service et la décision prise à la fin de l'année



Dans un premier temps, les données du tableau 8.7 montrent que 473 élèves, soit 22,4% de l'échantillon, sont encadrés par les enseignants dont l'ancienneté va d'une à cinq ans. Ce pourcentage revient respectivement à 39,6% et 38% pour les élèves suivis par les enseignants d'une ancienneté de service comprise entre 6 et 10 ans et de plus de 10 ans. Dans un second temps, l'analyse des données du tableau 9.7 et du graphique 9.7 révèle que dans le groupe d'élèves qui n'ont pas doublé, ceux encadrés par les enseignants d'une ancienneté de plus de 10 ans sont dominants. Leur pourcentage s'élève à 41,2% contre 38,3% de ceux qui sont placés sous l'autorité des enseignants ayant une ancienneté de 5 ans à 10 ans et 20,5% de ceux qui sont encadrés par les enseignants nouveaux (1 à 5 ans de service).

Ces différents pourcentages augmentent lorsqu'on passe dans la catégorie des élèves qui n'ont pas doublé vers celle des élèves redoublants, sauf pour le cas des élèves encadrés par les enseignants de plus de 10 ans d'expérience où le pourcentage diminue.

En tenant compte à la fois à la décision prise à la fin de l'année à l'endroit de l'élève et de l'ancienneté de l'enseignant dans le service, l'hypothèse nulle est rejetée. $\chi^2_{0,05} = 22,35$ pour 2 degrés de liberté. Il existe une relation entre l'ancienneté de l'enseignant dans le service et le phénomène du redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

8.1.2.2. Le niveau académique de l'enseignant

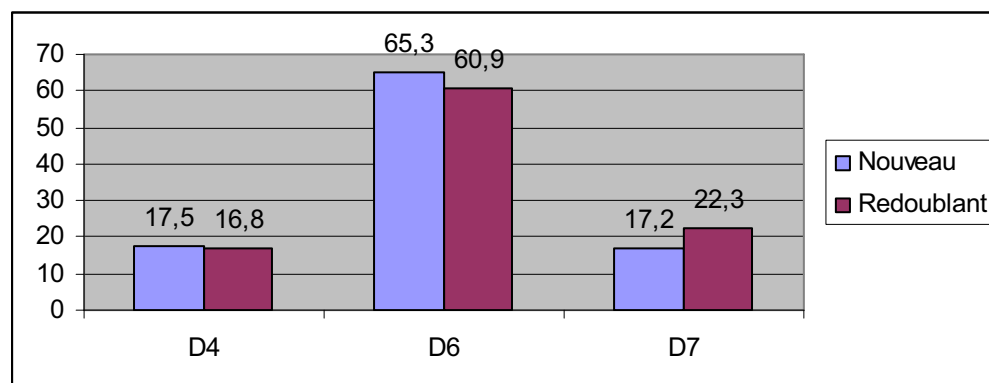
La question-problème relative à ce sous-thème est la suivante : « **le niveau académique de l'enseignant influence-t-il les déperditions scolaires traduites en redoublement ?** » A cette question, l'hypothèse nulle suivante est émise : « **les déperditions scolaires ne varient pas en fonction du niveau académique de l'enseignant** ».

Les données du tableau 8.8 recueillies grâce à l'item 7 du questionnaire des élèves (voir annexe) et de l'item 4 du questionnaire administré aux enseignants (voir annexe) ont permis de tester l'hypothèse.

Tableau 8.8. Répartition de l'enseignant selon le diplôme et la décision prise à la fin de l'année

Décision à la fin de l'année	Diplôme de l'enseignant							
	D4		D6		D7		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Avance de classe	260	17,5	966	65,3	254	17,2	1480	100
Redouble	106	16,8	385	60,9	141	22,3	632	100
Total	366	17,3	1351	64	395	18,7	2112	100

Graphique 8.8. Répartition de l'enseignant selon le diplôme et la décision prise à la fin de l'année



Selon les données du tableau 8.8, il ressort d'abord que 366 élèves, soit 17,3% de l'échantillon, sont placés sous l'autorité d'un maître D4. Ce chiffre s'élève respectivement à 1351 élèves (64%) et 395 élèves (18,7%) chez les élèves encadrés par les D6 et les D7.

Les mêmes données révèlent par ailleurs que dans la catégorie d'élèves qui n'ont pas doublé, les élèves enseignés par les D6 semblent les plus performants. Leur pourcentage s'élève à 65,3%, alors qu'il se situe respectivement à 17,5% et 17,2% chez les élèves encadrés par les D4 et les D7. La forte représentation des enseignants D6 au sein de l'échantillon est à tenir compte dans l'explication des données du tableau 8.8.

A l'exception des élèves encadrés par les D7, le pourcentage diminue de façon modeste lorsqu'on passe de la catégorie des non redoublants vers celle des élèves qui reprennent la classe.

Par rapport au diplôme de l'enseignant et à la décision prise à la fin de l'année à l'endroit de l'élève, l'hypothèse nulle est rejetée. $X^2_{0,05} = 7,74$ pour deux degrés de liberté. Il existe une relation entre le niveau académique de l'enseignant et le phénomène du redoublement. Aucune case n'a un effectif inférieur à cinq.

Que peut-on retenir de l'analyse univariée et bivariée relative aux caractéristiques internes à l'école et le redoublement ? Toutes les variables testées donnent des résultats significatifs à l'exception d'une variable qui relève des caractéristiques de l'environnement scolaire : pouvoir organisateur de l'école.

Ce niveau d'analyse permet seulement de déceler l'existence du lien entre la variable testée et le redoublement. Il ne donne pas l'effet des variables testées sur le phénomène du

redoublement. C'est pour cette raison que cette analyse a été complétée par l'analyse de régression logistique multiple qui est approprié à cette fin.

8.2. L'analyse Multivariée

Ici, nous avons fait recours à l'analyse de régression multiple. Dans un premier l'analyse se penchera sur les données en rapport avec les caractéristiques de l'environnement scolaire et dans un second temps l'analyse portera sur les données relatives aux caractéristiques personnelles de l'enseignant.

8.2.1. Les caractéristiques de l'environnement scolaire

Le but recherché à travers cette section est de voir l'ampleur de l'effet des différentes variables se rattachant aux caractéristiques de l'environnement scolaire sur le redoublement de l'enfant. Les variables suivantes sont concernées par l'analyse : pouvoir organisateur de l'école, organisation pédagogique de l'école, taille de la classe, ratio élèves/manuel de français, ratio élèves/manuel de kirundi et ratio élèves/banc-pupitre.

Le modèle de la régression logistique a une équation qui se présente comme suit :

$$Y = b + a_1 x_1 + a_2 x_2 + a_3 x_3 + a_4 x_4 + a_5 x_5 + a_6 x_6, \text{ où}$$

- b est la constante,
- a est le coefficient de la pente
- x_1 est le pouvoir organisateur de l'école avec deux modalités :
 - * 0 : école publique
 - * 1 : école sous convention
- x_2 : l'organisation pédagogique de l'école avec deux modalités :
 - *0 : double vacation
 - *1 : simple vacation
- x_3 : la taille de la classe avec deux modalités:
 - *0 : faible
 - *1 : élevé
- x_4 : le ratio élèves/manuel de français avec trois modalités :
 - *1 : deux élèves
 - *2 : trois à quatre élèves
 - * 3 : plus de quatre élèves

- x_5 : le ratio élèves/manuel de kirundi avec trois modalités :

*1 : deux élèves

*2 : trois à quatre élèves

* 3 : plus de quatre élèves

- x_6 : le ratio élèves/banc-pupitre :

*1 : deux élèves

*2 : trois élèves

* 3 : quatre élèves et plus

Le tableau 8.9 donne les résultats de l'estimation de l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante issus de l'analyse par régression logistique

Tableau 8.9 Estimation de l'effet des caractéristiques de l'environnement scolaire sur le redoublement de l'élève

Variable	Variabes Explicatives	Estimation	Significativité
Variable dépendante : redoublement	Pouvoir organisateur	- 0,025	0,887
	Organisation pédagogique	0,108	0,557
	Taille de la classe	0,763	0,000
	Ratio élèves/manuel de français	-0,244	0,073
	Ratio élèves/ manuel de kirundi	0,110	0,492
	Ratio élèves banc-pupitre	0,061	0,75

Compte tenu à la fois de l'estimation de l'effet des variables mises en jeu et leur degré de significativité respectif, seuls les résultats en rapport avec la variable ratio élèves/manuel de français et la taille de la classe sont significatifs. La variable « ratio élèves/manuel de français » est affectée d'un signe négatif. Cela traduit qu'elle possède un effet positif sur les performances des élèves. Ainsi, les élèves utilisant un manuel de français à deux sont moins exposés au redoublement que les autres. Par contre, la variable « taille de la class » possède un impact négatif sur les performances scolaires des élèves. Plus la classe a un effectif élevé des élèves, plus les risques de doubler sont élevés pour l'élève.

Les résultats issus de la présente analyse s'écartent en partie avec ceux de l'analyse bivariée.

En effet, à l'exception de la variable pouvoir organisateur de l'école, l'analyse bivariée avait décelé un lien entre le redoublement et les variables en rapport avec les caractéristiques de l'environnement scolaire. Par contre, les résultats de l'analyse de régression logistique multiple montrent que deux variables seulement ont un effet sur le redoublement : taille de la classe et ratio élèves/maîtres.

Le calcul des effets marginaux s'avère nécessaire pour voir laquelle de deux variables possède plus d'effet sur le redoublement.

Tableau 8.10. Effets marginaux des caractéristiques de l'environnement scolaire sur le redoublement de l'élève.

Variable dépendante :	Variables Explicatives	Effets marginaux	Significativité
redoublement	Ratio élèves/manuel français	-0,031	0,073
	Taille de la classe	0,098	0,000

Les données du tableau 8.10 montrent que l'effet des variables étudiées est minime (il est proche de zéro). Les mêmes données révèlent que la variable visite des parents à l'école a plus d'effet que la variable possession du manuel personnel de l'enfant.

8.2.2. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant

L'objectif poursuivi par cette section est de chercher l'effet des variables en rapport avec les caractéristiques personnelles de l'enseignant sur le redoublement. Sont concernées par l'analyse, les variables suivantes : le diplôme de l'enseignant et l'ancienneté de l'enseignant dans le service. Le modèle de la régression logistique a une équation qui se présente comme suit :

$$Y = b + a_1 x_1 + a_2 x_2 \text{ où :}$$

- b est la constante ;
- a est le coefficient de la pente ;
- x_1 est le diplôme de l'enseignant avec trois modalités :
 - * 1 : D4
 - * 2 : D6
 - * 3 : D7
- x_2 est l'ancienneté de l'enseignant avec trois modalités

* 1 : 1 à 5 ans

* 2 : 6 à 10 ans

* 3 : Plus de 10 ans

Le tableau 8.11 synthétise les résultats de l'estimation de l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante issus de l'analyse par régression logistique.

Tableau 8.11 Estimation de l'effet des caractéristiques personnelles de l'enseignant sur le redoublement de l'élève

	Variables Explicatives	Estimation	Significativité
Variable dépendante : redoublement	Diplôme de l'enseignant	-0,150	0,244
	Ancienneté de l'enseignant	-0,140	0,176

Compte tenu à la fois de l'estimation de l'effet et du degré de significativité, les résultats issus de la présente analyse sont à rejeter car le degré de significativité pour les deux variables dépasse de loin le seuil de significativité, fixé à 0,10.

Ces résultats s'écartent de celles de l'analyse bivariée. Alors que l'analyse de régression logistique multiple ne trouve pas d'effet des variables retenues par l'étude sur le redoublement, l'analyse bivariée quant à elle avait mis en évidence un lien entre ces variables et les déperditions scolaires traduites en redoublement.

A l'issue de l'analyse, il s'est révélé que les variables se rapportant aux caractéristiques internes à l'école avaient peu d'effet sur le redoublement comparativement aux caractéristiques externes à l'école. Les résultats sont significatifs pour deux variables seulement : ratio élèves/manuel de français et taille de la classe alors que pour les variables en rapport avec les caractéristiques externes à l'école, les résultats sont significatifs pour huit variables : genre, âge, religion de l'élève, langue parlée à la maison par l'élève, niveau d'instruction du père de l'enfant, niveau d'instruction de la mère de l'enfant, visite des parents de l'enfant à l'école et possession du manuel personnel de français.

Les résultats de l'analyse par régression logistique multiple en rapport avec les caractéristiques propres à l'enseignant n'étant pas significatifs, il y a lieu de se demander si les performances des élèves ne sont pas liées à la façon dont l'enseignant tient sa classe. En

d'autres termes, les stratégies d'enseignement-apprentissage adoptées par l'enseignant ne seraient-elles pas la clé de la réussite de ses élèves ? Telle est le but poursuivi par la section 8.3.

8.3. Analyse qualitative des données issues de l'observation des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage

Les résultats que nous allons analyser découlent de l'observation de douze enseignants en situation réelle d'enseignement-apprentissage.

En fonction des résultats des élèves au test cantonal, les douze enseignants ont été répartis en trois groupes : les enseignants très performants, les enseignants moyennement performants et les enseignants peu performants (voir tableau 8.12)

Tableau 8.12. : Répartition des enseignants selon les notes des élèves au test Cantonal

Enseignants performants		Enseignants moyennement performants		Enseignants peu performants	
Nom	Moyenne de la classe (en %)	Nom	Moyenne de la classe (en %)	Nom	Moyenne de la classe (en %)
A		L	54,3	I	40,5
C		O	53,6	K	40,3
E	69,2	H	51,7	P	30,2
M	60,1			J	26,9
				G	23,2

Selon les données du tableau 8.12, le score moyen des classes au test cantonal oscille entre 70,3% et 23,2%. La question qui en découle est de savoir si l'écart entre les performances observées au sein des classes est imputable aux stratégies d'enseignement-apprentissage adoptées par les enseignants. Pour pouvoir apporter une réponse à cette interrogation, nous avons eu recours aux neuf principales fonctions de la grille d'observation de De Landsheere (1982) auxquelles nous avons ajouté deux autres fonctions (voir annexe).

Dans un premier temps, l'analyse portera sur les fonctions mises en jeu par les enseignants jugés très performants. En second lieu, il sera question de l'analyse des stratégies adoptées par

les enseignants moyennement performants et en dernier lieu, l'analyse se penchera sur les fonctions privilégiées par les enseignants peu performants.

8.3.1. Les fonctions mises en jeu par les enseignants

A travers cette section, nous voulons apporter une réponse à la question suivante : les enseignants recourent-ils aux mêmes fonctions ? Autrement dit, nous voulons déceler les fonctions qui sont plus discriminatives que d'autres.

Pour répondre à cette interrogation, nous nous sommes basés sur le temps consacré à chacune des fonctions lors de la pratique de la classe.

Le temps consacré à une séquence didactique étant différent d'un enseignant à l'autre et d'une branche à l'autre, l'analyse objective doit tenir compte de la proportion du temps alloué à chaque fonction par rapport au temps réel consacré à la séance didactique. La durée de la séance didactique étant prise comme une série statistique ordonnée, le recours aux mesures de position, en particulier les quantiles, permet alors une comparaison fiable. Précisons que les quantiles correspondent à des valeurs qui divisent une série statistique ordonnée en plusieurs groupes comprenant sensiblement la même proportion des données (Amyotte, 1999). Les quantiles les plus utilisés étant généralement au nombre de trois : les quartiles, les déciles et les centiles, nous avons opté pour les quartiles. Symbolisés par Q1, Q2, et Q3, les quartiles sont trois valeurs qui divisent une série statistique ordonnée en quatre groupes comprenant chacun approximativement 25% des données de la série (Amyotte, 1999). Le tableau 8.13 répartit les enseignants très performants en différents quartiles en fonctions du temps alloué à chaque fonction utilisé.

Tableau 8.13 : Répartition des enseignants très performants en différents quartiles suivant les fonction utilisées

Fonctions exploitées (en fonction de la durée de la leçon)	Enseignants forts				
	A	C	E	L	M
	Quartiles	Quartiles	Quartiles	Quartiles	Quartiles
Affectivité négative	-	Q1	Q1	-	-
Affectivité positive	-	Q1	Q1	Q1	Q1
Concrétisation	Q3	Q1	Q1	Q1	Q1
Développement	Q1	Q1	Q1	Q1	Q1
Évaluation négative	Q1	Q1	Q1	Q1	Q1
Évaluation positive	Q1	Q1	Q1	Q1	Q1
Imposition	Q1	Q3	Q2	Q1	Q2
Intervention des élèves	Q1	Q1	Q1	Q2	Q1
Organisation	Q1	Q1	Q1	Q1	Q1
Personnalisation	Q1	Q1	-	Q1	-
Prise en compte des erreurs	Q1	Q1	Q1	Q1	-

Les données du tableau 8.13 montrent que les enseignants recourent presque aux mêmes fonctions. La fonction d'affectivité négative semble la moins exploitée. Elle apparaît dans deux cas sur cinq.

Pour les fonctions exploitées, les mêmes données montrent également que les enseignants se situent dans le Q1, sauf pour la fonction de concrétisation où l'enseignant A est dans le Q3 et la fonction d'imposition où l'enseignant C est dans le Q3 alors que les enseignants E et M sont dans le Q2. La fonction d'imposition tend à être plus exploitée que les autres fonctions.

Les fonctions exploitées par les enseignants très performants seraient-elles différentes de celles mises en jeu par les autres catégories d'enseignants ? A cette question, les données des tableaux 8.14 et 8.15 donnent les détails.

Tableau 8.14. Répartition des enseignants moyennement performants en différents quartiles suivant les fonction utilisées

Fonctions exploitées (en fonction de la durée de la leçon)	Enseignants moyennement performants		
	H	L	O
Affectivité négative	Q1	-	-
Affectivité positive	-	Q1	-
Concrétisation	Q1	Q1	Q1
Développement	Q1	Q1	Q1
Evaluation négative	Q1	Q1	Q1
Evaluation positive	Q1	Q1	Q1
Imposition	Q1	Q1	Q3
Intervention des élèves	Q1	Q1	Q1
Organisation	Q1	Q1	Q1
Personnalisation	-	Q1	-
Prise en compte des erreurs	Q1	Q1	-

De même ici, les enseignants recourent aux mêmes fonctions. Les fonctions d'affectivité négative, d'affectivité positive et de personnalisation sont les moins exploitées.

Pour toutes les fonctions exploitées, tous les enseignants sont situés dans le Q1, exceptée la fonction d'imposition où l'enseignant O est dans le Q3.

Tableau 8.15. Répartition des enseignants peu performants en différents quartiles suivant les fonction utilisées

Fonctions exploitées (en fonction de la durée de la leçon)	Enseignants peu performants				
	G	I	J	K	P
Affectivité négative	-	-	-	Q1	Q1
Affectivité positive	-	-	-	Q1	Q1
Concrétisation	Q1	Q1	Q1	Q1	-
Développement	Q1	Q1	Q1	Q1	Q1
Evaluation négative	Q1	Q1	Q1	Q1	Q1
Evaluation positive	Q1	Q1	Q1	Q1	Q1
Imposition	Q2	Q1	Q2	Q1	Q3
Intervention des élèves	Q1	Q2	Q1	Q1	Q1
Organisation	Q1	Q1	Q1	Q1	Q1
Personnalisation	-	-	Q1	Q1	Q1
Prise en compte des erreurs	Q1	Q1	-	-	Q1

Les fonctions d'affectivité négative et d'affectivité positive sont moins exploitées que les autres. La presque totalité des enseignants sont localisés dans le Q1, exceptés l'enseignant P qui est dans Q3 pour la fonction d'imposition, les enseignants G et J qui sont dans Q2 pour la même fonction et l'enseignant I qui se trouve dans Q2 pour la fonction d'intervention des élèves.

Le fait que la presque totalité des fonctions exploitées occupent moins de 25% de la durée totale d'une leçon est signe que les enseignants adoptent presque les mêmes stratégies. Ce comportement pourrait s'expliquer par l'absence d'initiation aux nouvelles méthodes d'enseignement. L'absence de la formation continue aux techniques d'enseignement-apprentissage ne fait que renforcer les vieilles habitudes de la pédagogie traditionnelle où l'enseignant reste le seul détenteur du savoir. C'est certainement pour cette raison que la plupart des enseignants exploitent davantage la fonction d'imposition. Toutefois, celle-ci est beaucoup exploitée par les enseignants tenant les classes à effectif élevé (E,G,J,K,O,P), ce qui paraît aussi vraisemblable dans la mesure où les enseignants passeraient beaucoup de temps à régler la discipline des élèves.

En définitive, les stratégies adoptées par les enseignants en situation d'enseignement-apprentissage n'expliquent pas les performances obtenues par les élèves au test cantonal. L'analyse mérite d'être affinée en décortiquant les sous fonctions de chaque fonction principale exploitée par l'enseignant.

Les chapitres huit et neuf ont porté respectivement sur l'analyse des données relatives aux facteurs externes à l'école et les facteurs internes à l'école associés au phénomène du redoublement. Les résultats obtenus méritent d'être discutés, en les comparant à ceux issus d'autres recherches. Le chapitre 9 est consacré à cette fin.

CHAPITRE IX. DISCUSSIONS

L'objectif principal de la présente étude est d'expliquer les causes des déperditions scolaires traduites en redoublement, observées au niveau de l'enseignement de base au Burundi. Selon le modèle théorique élaboré, les facteurs prédictifs du redoublement se répartissent en deux grandes familles :

- les facteurs externes de l'école qui regroupent d'une part les caractéristiques individuelles de l'élève et d'autre part les caractéristiques de l'environnement familial desquelles découlent les caractéristiques relatives aux stratégies d'encadrement de l'élève et les caractéristiques liées à l'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'élève ;
- les facteurs internes à l'école qui englobent les caractéristiques de l'environnement scolaire et les caractéristiques personnelles de l'enseignant.

Selon les différentes analyses (bivariée et multivariée) faites, certains facteurs sont significativement corrélés au redoublement et d'autres ne le sont pas.

9.1. Les facteurs significatifs

La première analyse portera sur les résultats relatifs aux caractéristiques personnelles de l'élève. La deuxième portera à la fois sur les résultats en rapport avec les caractéristiques de l'environnement familial de l'élève et sur ceux relatifs aux stratégies d'encadrement de l'élève et à l'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'élève. Il s'agira enfin de discuter les résultats se rapportant aux caractéristiques de l'environnement scolaire et ceux en rapport avec les caractéristiques personnelles de l'enseignant.

9.1.1. Les caractéristiques personnelles de l'élève

Parmi les facteurs relatifs aux caractéristiques personnelles de l'élève pris en compte dans la présente étude figuraient le genre, l'âge, l'appartenance religieuse et la langue parlée à la maison. Seuls deux facteurs (l'âge, le genre de l'élève) ont un effet significatif sur le redoublement.

9.1.1.1. L'âge de l'élève

Tous les résultats des analyses concordent sur le fait qu'il y a une relation entre l'âge et le redoublement. L'analyse bivariée a mis en évidence la relation entre l'âge de l'élève et le redoublement et l'analyse logistique multiple a corroboré l'idée que plus l'élève est âgé, plus le risque de doubler est élevé.

Les résultats de la présente étude ne corroborent pas l'étude de Schwille (1991) menée au Burundi, celle de Jarousse et Mingat (1989) menée au Togo de même que celle de l'UNESCO (2000). Ces différentes études mentionnent que les élèves les plus âgés obtiennent des performances scolaires meilleures et sont par conséquent épargnés du phénomène du redoublement.

Par contre, les résultats de la présente étude corroborent celles de Lockheed et Jamison (1979); Tembon, Diallo, Barry et Barry (1997) qui stipulent que dans les pays en voie de développement, les élèves ayant de mauvaises notes scolaires ont souvent un âge avancé par rapport à la classe qu'ils fréquentent.

Dans une étude récente menée au Gabon au niveau de l'enseignement secondaire, Akoué (2007) a abouti aux résultats similaires.

Deux pistes peuvent être exploitées pour expliquer les résultats de notre étude :

- la première piste à exploiter concerne l'âge normal d'un élève fréquentant la classe de 5^{ème} année (12 ans). Les résultats de l'enquête montrent que plus l'âge de l'élève s'éloigne de l'âge officiel d'un élève de 5^{ème} année, plus les risques de doubler sont élevés. Parmi les élèves d'âge supérieur à 12 ans qui ont participé à l'étude, 714, soit 38,8%, ont 14 ans et plus. Or, à cet âge, l'enfant commence à adopter certains comportements non conformes à la ligne de conduite fixée par la famille et par l'école. En milieu urbain, et plus spécialement dans les quartiers périphériques, l'enfant peut s'absenter de l'école pour assister aux séances de films projetés pendant la journée, prendre part aux jeux du soir organisés au niveau des quartiers. Quant aux élèves plus âgés en particulier (15 ans et plus) ils saisissent les opportunités pour gagner l'argent en faisant du transport des personnes par vélo. Ainsi, le temps réservé à la révision des leçons et aux devoirs à domicile est utilisé à d'autres fins qui n'ont rien avoir avec les activités scolaires. Par contre, les moins jeunes seraient dociles et obéiraient aux ordres de leurs parents et de leur enseignant. Ainsi, ils seraient réguliers à l'école et s'acquitteraient correctement des travaux scolaires à domicile, raison pour laquelle ils sont peu nombreux à reprendre la même année d'études.

- la deuxième piste à explorer est liée aux travaux domestiques. Dans la culture burundaise, au-delà de 10 ans, l'enfant est sollicité par les parents pour différents travaux domestiques. Ainsi, les élèves les plus âgés seraient davantage sollicités pour épauler les parents, au détriment de la révision des leçons. Interrogés sur l'occupation dominante après les heures de cours, les réponses suivantes sont souvent évoquées : s'occuper des plus petits (537 cas), jouer avec les camarades (728 cas), réviser les leçons (552 cas), regarder la télévision (352 cas), préparer le repas (352 cas). La plupart des enseignants interrogés semblent partager cet avis. Interrogés sur les causes probables des mauvaises performances des élèves qui conduisent à la décision du redoublement, plus de moitié des enseignants (26/40) mentionnent « les travaux à domicile » comme cause principale. Les propos de cette enseignante corroborent par ailleurs les faits : « *beaucoup d'enfants sont sollicités par leurs parents pour divers travaux domestiques. Le lendemain, ils se présentent sans avoir fait le devoir. Ils se contentent de copier chez leurs camarades qui ont eu le soin de le faire* ».

A l'opposé, les enfants moins âgés seraient moins sollicités par les parents et auraient donc du temps suffisant pour se concentrer à la révision et aux devoirs à domicile.

Ainsi, s'explique l'effectif réduit des élèves redoublants dans la catégorie des élèves âgés de moins de 12 ans (97 élèves sur 292)

9.1.1.2. Le genre de l'élève

Un lien entre le genre de l'élève et le redoublement a été mis en évidence par l'analyse bivariée. L'analyse logistique multiple quant à elle a révélé que les garçons redoublaient moins que les filles.

Nos résultats corroborent ceux de Lockheed et Verspoor (1990), d'Odaga et Heneveld (1995) et ceux de l'UNESCO (2000). Ces auteurs ont observé que les garçons accusent globalement des performances scolaires meilleures que celles des filles.

Ainsi, d'une part, les résultats de cette recherche infirment ceux des auteurs qui trouvent que les filles réussissent généralement mieux que les garçons (Beudelot et Establet, 1971 ; Bouchard, Rinfret, St-amand et Bouchard, 2000, MEQ, 1999). D'autre part, nos résultats diffèrent de ceux de Cloutier, Kimball et Mura (1986) et Bouchard et St-amand (1996) pour qui les filles réussissent au même titre que les garçons

Les résultats de la présente étude peuvent s'expliquer en partie par des facteurs liés à la culture burundaise. En effet, dès le jeune âge, la socialisation des enfants se fait différemment selon leur genre. Les tâches sont divisées et certains travaux sont réservés aux enfants de

genre masculin et d'autres à ceux du genre féminin. Les travaux qui prennent beaucoup de temps et auxquels se livrent les élèves après les heures de cours sont réservés au genre féminin : préparer le repas, garder les petits enfants.

En outre, dans certaines écoles, en particulier les écoles sous convention musulmane, les filles seraient peu intéressées par les études à cause des mariages précoces observés au sein de la population musulmane.

9.1.2. Les facteurs significatifs liés à l'environnement familial

La profession et le niveau d'instruction des parents de l'enfant constituent des facteurs que la présente étude a pris en compte. Seul le niveau d'instruction des parents de l'enfant semble produire un effet significatif sur le redoublement. Les enfants dont les parents sont analphabètes et ceux dont les parents ont atteint le niveau d'enseignement primaire sont plus exposés au redoublement que les enfants dont les mères ont le niveau d'instruction plus élevé. Autrement dit, plus le niveau d'instruction des parents est élevé, plus l'enfant a moins de risques de doubler.

9.1.2.1. Le niveau d'instruction du père

L'analyse bivariée a relevé une dépendance entre le redoublement et le niveau d'instruction du père de l'enfant. L'analyse de régression logistique multiple a également corroboré l'existence de l'effet de cette variable sur le phénomène du redoublement.

Le niveau d'instruction du père a donc un effet significatif sur le redoublement. Ce résultat corrobore l'étude d'Eisemon, Schwille et Prouty (1989) qui stipule qu'au Burundi, le niveau d'instruction du père était corrélé à la réussite des élèves. A l'inverse, ce résultat ne corrobore pas la plupart des études menées dans les pays en voie de développement, en l'occurrence celle de Jarousse et Mingat (1992) cités par Lemrabott (2003) menée au Togo. Ces auteurs n'ont trouvé aucune différence de performance des élèves entre les enfants des cadres (les instruits) et ceux des agriculteurs (illettrés). De même, Marphy (1973) cité par Heyneman (1989) a constaté qu'au Zimbabwe, les enfants issus des familles modestes réussissaient mieux que les enfants issus de « bonnes » familles.

9.1.2.2. *Le niveau d'instruction de la mère.*

Les résultats issus des différentes analyses effectuées en rapport avec la variable "niveau d'instruction de la mère" sont significatifs. Ainsi donc, les enfants issus de mère instruite, en particulier ceux dont la mère a le niveau d'enseignement secondaire, ont moins de risques de doubler que ceux de mère analphabète ou de niveau d'enseignement primaire.

Le résultat auquel la présente étude a abouti diffère de celui de plusieurs auteurs, en l'occurrence, Jarousse et Mingat (1992) cités par Lemrabott (2003) et Marphy (1973) cité par Heyneman (1989).

En revanche, nos résultats corroborent l'étude d'Ouedraogo (1989) menée au Burkina Faso et celle de Diambomba et al. (1996) menée au Congo. Ces études stipulent que le niveau d'instruction de la mère semble être bénéfique aux performances scolaires des élèves.

Au sujet de l'influence du niveau d'instruction des parents sur les performances scolaire de l'enfant, nos résultats semblent éloignés des conclusions issues de beaucoup d'études menées dans les pays en développement. Ces dernières stipulent que les facteurs de l'environnement familial influencent peu les performances scolaires. Plutôt, il ressort que les résultats de la présente étude se rapprochent davantage des conclusions issues des recherches menées dans les pays développés.

L'explication de nos résultats tient compte à la fois de l'époque et du lieu où cette étude a été menée. Aujourd'hui, suite à la mobilité sociale, beaucoup de personnes, en particulier celles qui ont bénéficié de l'éducation scolaire investissent davantage dans l'éducation de leurs enfants. Elles sont conscientes des avantages générés par l'instruction. Ainsi les conditions d'enseignement et d'apprentissage n'étant pas réunies actuellement dans la plupart des écoles, les parents instruits seraient prêts à combler les lacunes liées aux déficits des services que l'école était censée offrir. Ils rendraient disponible les manuels scolaires à domicile et assureraient un encadrement adéquat après les heures de service, au moment où les enfants de parents non instruits ne bénéficient d'aucun soutien. Ce comportement caractéristique de parents instruits pourrait expliquer en partie les meilleures performances de leurs progénitures. En outre, les parents de niveau d'instruction élevé auraient plus tendance à motiver leurs enfants à atteindre au moins le niveau qu'eux-mêmes ont atteint, sinon plus (Langevin, 1992).

Ceci paraît en outre logique dans la mesure où notre étude a été menée dans la capitale du Burundi, où se trouvent concentrée la majorité des personnes instruites, qui par ailleurs savent

défendre les intérêts de leurs enfants. Ainsi, les conditions d'enseignement-apprentissage y semblent réunies par rapport à l'intérieur du pays. Les écoles de la capitale sont les mieux dotées en enseignants qualifiés (96% contre 91,2% de la moyenne nationale), en manuels scolaires (le ratio élèves/manuel de français s'élève à 0,23 en Mairie de Bujumbura contre 0,25 au niveau national et celui du manuel de kirundi est de 0,21 contre 0,25 au niveau national) et en mobilier scolaire (le ratio élèves/banc-pupitre est de 2,3 en Mairie de Bujumbura contre 2,7 au niveau national). C'est donc ces conditions de travail un peu favorables par rapport à celles des écoles de l'intérieur du pays qui expliqueraient le rapprochement des résultats de la présente étude de ceux observés dans les pays développés.

9.1.3 Les facteurs significatifs liés aux stratégies d'encadrement

Parmi les facteurs mis à l'épreuve, seules les variables « possession du manuel personnel de français » et « visite des parents à l'école » se sont révélées pertinentes.

9.1.3.1. La possession personnel du manuel de français

Le caractère significatif de la possession du manuel personnel de français sur les déperditions scolaires traduites en redoublement a été mis en évidence à la fois par l'analyse bivariée et l'analyse multivariée. L'élève qui ne possède pas de manuel personnel de français est plus exposé au redoublement que l'élève qui en est doté.

Les résultats auxquels nous avons abouti corroborent les conclusions de nombreux travaux (Lockheed et Verspoor, 1990 ; Postlethwaite et Ross, 1992 ; Psycharopoulos et Woodhall, 1998 ; Heyneman, 1986 ; Nazam, 2003 ; Demeuse et al. ,2005 ; UNESCO, 2004 ; Banque Mondiale, 1988; 1992; 1995; Jarousse et Mingat, 1989; Lockheed et Verspoor, 1990; 2005 ; Kantabaze, 2006).

Par contre, nos résultats s'écartent de ceux de Jarousse et Mingat (1989). Dans leur étude menée au Togo, ces derniers ont trouvé que les élèves qui n'étaient pas dotés du manuel de la lecture obtenaient de meilleurs scores que ceux qui en avaient.

Les résultats auxquels la présente étude a abouti semblent logiques dans la mesure où l'enfant qui ne possède pas un manuel personnel a du mal à approfondir la matière apprise en classe. En outre, les personnes censées l'encadrer ont du mal à lui apporter un soutien, faute de référence. En milieu urbain, faut-t-il le rappeler, le soutien de l'enfant après les heures de cours est presque devenu obligatoire suite au comportement de certains enseignants qui ne

suivent pas correctement les élèves pendant les heures de cours, l'encadrement adéquat étant réservé au cours du soir.

Le français étant la langue d'enseignement dès la classe de 5^{ème} année primaire, sa maîtrise constitue un atout pour la réussite scolaire. L'inverse conduit à l'échec, et donc au redoublement. La maîtrise du français reste par ailleurs un problème au Burundi. Les épreuves administrées au Burundi par MLA ont montré qu'en classe de 5^{ème} année, le seuil de maîtrise du français était de 5,3%, alors que le seuil minimal était de 50% (MEN et al., 2002). L'incompréhension de la langue d'enseignement conduit à l'incompréhension des autres matières étant donné que le message véhiculé reste difficile à décoder. Avoir un manuel personnel de français constitue une des solutions pour relever le niveau en français. En effet, non seulement l'élève éprouve des facilités pour la révision de ses leçons, mais aussi, il peut s'exercer à la lecture, à l'orthographe, voire à la dictée. Ainsi s'explique le faible pourcentage des élèves ayant déjà doublé plusieurs fois dans le groupe des élèves dotés d'un manuel personnel de français à domicile (13% dans la catégorie des élèves qui ont totalisé deux redoublements).

9.1.3.2. Visite des parents à l'école

L'effet significatif de la variable « visite des parents à l'école » a été mis en évidence par l'analyse bivariée et par l'analyse logistique multivariée.

En tenant compte des résultats issus de l'analyse bivariée et surtout de l'analyse logistique multivariée, les enfants dont les parents collaborent avec l'enseignant sont moins exposés au redoublement par rapport aux élèves dont les parents n'ont aucun contact avec l'enseignant.

Le fait que le parent accorde un intérêt à ce que fait l'enfant à l'école est signe que l'enfant est bien encadré. Les raisons qui poussent certains parents à échanger avec l'enseignant sont de plusieurs ordres : pour les uns, c'est pour vérifier si l'enfant se présente à l'école. Pour d'autres, c'est pour chercher ensemble avec l'enseignant les stratégies à adopter pour mieux assurer l'encadrement de l'enfant en dehors de l'école.

D'après les propos d'une enseignante interrogée, l'élève dont les parents collaborent avec les autorités de l'école est bien suivi à l'extérieur comme à l'intérieur de l'école. En outre, les parents sont informés sur la situation de l'enfant à l'école chaque fois que cela s'avère nécessaire. De plus, l'élève est obligé de bien se comporter, de peur des sanctions de ses parents. Ainsi s'explique le nombre réduit de redoublements observés chez les enfants dont les parents communiquent avec l'enseignant.

9.1.3.3. Soutien de l'enfant à la maison

Toutes les analyses faites révèlent un caractère significatif de la variable « soutien de l'enfant à la maison ». L'élève soutenu en dehors de l'école double moins par rapport à celui qui est laissé à lui-même. Parmi les personnes qui participent à l'encadrement de l'enfant après les heures de cours figurent les parents de l'enfant, les autres membres de la famille (frères et sœurs et les personnes de différentes parentés), l'enseignant de l'élève ou un autre enseignant payée par la famille.

Le soutien des élèves en dehors de l'école est indispensable pour plusieurs raisons. Dans les écoles à double vacation, les heures d'enseignement-apprentissage sont réduites de moitié. Selon un document publié très récemment par le ministère de l'enseignement primaire et secondaire, les écoles qui font la double vacation des maîtres et des locaux consacrent 500 heures aux enseignements apprentissages alors que les écoles à régime de simple vacation en consacrent 1000 heures (MEN, 2008). Dans ces conditions, le savoir devient inaccessible pour beaucoup d'élèves. Comme le souligne Crahay (1997), l'enseignant est obligé d'avancer avec les élèves forts, le reste étant laissé à eux-mêmes. La difficulté de capter le message livré par l'enseignant est par ailleurs aggravée par les difficultés à comprendre la nouvelle langue⁵⁴ d'enseignement.

A cela s'ajoute la démotivation des enseignants. En effet, suite au contexte socio-économique qui prévaut au Burundi amorcé depuis 1993, le salaire perçu à la fin du mois est devenu trop modeste pour couvrir les besoins vitaux. A ce sujet, les propos de Ntakimazi (2001) sont très éloquentes : « *la majorité des enseignants compare leur salaire à une aide humanitaire vu sa modicité par rapport aux immenses besoins. Dans la plupart des cas, leur salaire ne couvre pas 1/5 de leurs besoins vitaux* ». Cette situation pousse alors certains enseignants, qui sont nombreux aujourd'hui, à organiser les cours du soir auxquels participent les élèves issus des familles nanties. Dans certains cas, les élèves qui ne sont pas inscrits au cours du soir bénéficient de peu d'attention de la part de l'enseignant en classe.

Ainsi, les élèves qui ne bénéficient d'aucun soutien après les heures de cours seraient plus exposés aux difficultés d'apprentissage in fine au redoublement.

⁵⁴ De la première année primaire à la quatrième année primaire, le kirundi, langue maternelle, constitue la langue d'enseignement et le français est la langue enseignée. C'est à partir de la 5^{ème} année primaire que le français devient la langue d'enseignement.

9.1.4. Les facteurs de l'environnement scolaire

Les variables concernées par les différentes analyses faites sont les suivantes : le pouvoir organisateur de l'école, l'organisation pédagogique de l'école, la taille de la classe, le ratio élèves/manuel de français, le ratio élèves/manuel de kirundi et le ratio élèves/banc-pupitre. Parmi toutes ces variables, l'effet significatif a été relevé uniquement pour les variables « ratio élèves/ manuel de français » et « taille de la classe ». Les élèves partageant le manuel de français à deux et évoluant dans les classes à effectif réduit redoubleraient moins que les autres.

9.1.4.1. Le ratio élèves/manuel de français

Les résultats auxquels la présente étude a abouti corroborent les conclusions de nombreuses recherches, notamment celles de Lockheed et Verspoor (1990) ; Postlewaite et Ross (1992) ; Psycharopoulos et Woodhall (1998) ; Heyneman (1986) ; Nazam (2003) ; Demeuse et al. (2005) ; UNESCO, (2004) ; Banque Mondiale (1988; 1992; 1995); Jarousse et Mingat, 1989; Verspoor (2005) et Kantabaze (2006).

Ces résultats semblent véhiculer un point de vue soutenable dans la mesure où l'enseignant ne perd pas de temps à écrire au tableau les longs textes, les exercices à faire ainsi que les devoirs à faire à domicile et à régler la discipline suite à la polarisation de plusieurs élèves autour d'un seul manuel. L'enseignant bénéficierait en outre de plus de temps pour échanger avec les élèves et accorderait une importance au travail individuel ; ce qui lui permettrait de localiser là où les élèves éprouvent les difficultés d'apprentissage. Ce travail se révèle impossible quand le manuel est partagé par plusieurs élèves. Le ratio élèves/manuel très élevé oblige souvent l'enseignant à renoncer à l'usage du manuel et écrire tout au tableau, ce qui réduit le temps réservé à l'enseignement-apprentissage et occasionne surtout l'installation de l'indiscipline des élèves en classe.

9.1.4.2. La taille de la classe

La variable « taille classe » a été opérationnalisée grâce à deux modalités : effectif faible (jusqu'à 50 élèves) et effectif élevé (plus de 50 élèves). Les résultats issus de l'analyse en rapport avec cette variable sont significatifs pour toutes les analyses

Pour certains auteurs (Gilling, 1988 ; Hanushek, 1998 ; Mingat et Suchaut, 1998 cités par Salem ; 2003, Hutmacher, 1993 ; Fuller, 1986 ; Psycharopoulos et Woodhall, 1988 ; PASEC 1999 ; Demeuse et al., 2005), aucune corrélation n'existe entre les performances des élèves et la taille de la classe

D'autres notamment Bascia et Fredua-Kwarteng (2008) mentionnent que la réduction des effectifs de la classe n'est pas corrélée directement à l'amélioration des performances scolaires.

Les résultats de notre étude ne plaident pas pour les deux camps. Ils se penchent plutôt pour ceux de Diambomba, Ouellet, Moisset et Bouazzaoui (1995); Jarousse et Mingat (1992 ; 1989) Duru-Bellat (1989) ; PASEC (1999) ; Haddad (1978). Pour ces derniers, une classe avec un effectif élevé conduit à de mauvais résultats des élèves.

Les résultats de cette étude peuvent s'expliquer du fait que dans une classe à effectif réduit, l'enseignant peut procéder à une sorte d'individualisation en essayant d'apporter une aide aux élèves en difficulté, ce qui est impossible à faire dans les classes à effectif élevé. En outre, une classe à effectif réduit devient facile à gérer et le temps de travail n'est pas gaspillé.

9.2. Les facteurs non significatifs.

Beaucoup de variables mises en jeu par la présente étude se sont avérées non significatives par l'analyse de régression logistique multiple. Au niveau des caractéristiques personnelles des élèves, les variables suivantes sont non significatives : la langue parlée en dehors du foyer et la religion pratiquée.

Au niveau des caractéristiques de l'environnement familial, se sont avérées non significatives la profession du père et celle de la mère de l'enfant. Quant aux caractéristiques liées à l'encadrement de l'élève, les variables soutien de l'enfant en dehors de l'école et possession du manuel personnel de kirundi se sont avérées non significatives. Il en est de même pour toutes les variables liées à l'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'élève ; à l'environnement scolaire, excepté le ratio élèves/manuels de français, et celles relatives aux caractéristiques personnelles de l'enseignant.

9.2.1. Caractéristiques personnelles de l'élève

A titre de rappel, au niveau des caractéristiques personnelles de l'élève, les variables non significatives sont : la langue parlée à la maison et la religion de l'élève.

9.2.1.1. La langue parlée à la maison

Même si les résultats issus de l'analyse logistique multivariée sont significatifs, ceux de l'analyse bivariée ont montré qu'il n'existe pas de lien entre la langue parlée à la maison et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Les résultats de la présente étude s'écartent de ceux des auteurs comme (UNICEF, 1999), Pauli et Brimer (1971), Banque Mondiale (2001), Gimeno (1984), Lockheed et Verspoor (1990) et Claudenson (1991). L'explication qui peut être attribué à nos résultats est la forte représentativité des élèves qui parlent la langue maternelle en dehors de l'école (77% de l'échantillon).

9.2.1.2. La religion de l'élève

Les résultats issus des différentes analyses en rapport avec cette variable sont significatifs uniquement pour l'analyse de régression logistique multiple. L'analyse bivariée a montré qu'il n'existe pas de relation entre les déperditions scolaires traduites en redoublement et l'appartenance religieuse de l'élève. Les résultats de notre étude peuvent s'expliquer par la forte représentation des élèves chrétiens au sein de notre échantillon (67,8% de l'échantillon).

9.2.2. Caractéristiques de l'environnement familial

Dans les pays du nord, la profession des parents de l'enfant est fortement corrélée aux performances scolaires (Heyneman, 1986) ; ce qui n'est pas le cas des résultats de la présente étude, comme par ailleurs ceux issus d'autres recherches menées dans les pays en développement. Ainsi par exemple, les travaux menés au Togo par Jarousse et Mingat (1989) n'ont révélé aucune différence entre les performances des enfants de cadres et celles des enfants d'agriculteurs. Dans certains cas, ces derniers se classaient même devant les enfants de cadres. La profession des parents génère un certain niveau de revenu qui permet à l'enfant de s'équiper de certains biens dont il a besoin à l'école. Or, suite à l'abolition des frais scolaires depuis l'année scolaire 2004-2005, beaucoup de parents, y compris ceux de la

catégorie des agriculteurs et des ouvriers, parviennent à assurer le minimum exigé (fourniture scolaire : cahier, bic, etc.) pour que l'enfant puisse suivre les cours. Cependant ces explications restent limitées du fait que la profession du père est généralement liée au niveau d'instruction. Ainsi, au regard de ce que nous avons développé au niveau de la variable « niveau d'instruction des parents, il y a lieu de penser que c'est le hasard dû aux biais de l'échantillonnage qui a joué et que la profession des parents de l'enfants influe sur les résultats. Ceci semble par ailleurs vraisemblable pour la profession du père : au niveau de l'analyse logistique multivariée, le degré de significativité est très proche du seuil de significativité (0,11 contre 0,10).

9.2.4. Les caractéristiques liées à l'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'enfant

Concernant les caractéristiques relatives à l'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'élève, le cadre opératoire a retenu les variables suivantes : le nombre de repas par jour, l'approvisionnement en eau et en électricité de la famille dans laquelle vit l'enfant et l'équipement en poste radio et en poste téléviseur du ménage dans lequel vit l'élève.

9.2.4.1. Le nombre de repas par jour

Des analyses faites, seule l'analyse bivariée a abouti aux résultats significatifs. Les résultats issus de l'analyse multivariée sont non significatifs.

Les résultats de la présente recherche s'écartent beaucoup des conclusions tirées d'autres études. En effet, beaucoup de travaux montrent que l'enfant travaille bien à l'école quand il a bien mangé (Verbunt, 1994 ; UNESCO, 1998). En outre, les écoles qui ont des cantines scolaires obtiennent de meilleures performances que celles qui n'en sont pas dotées (Maysey et al., 1988 cités par Witham et al., 2000 ; Cusso, 2003, Jarousse et Mingat, 1991, Rosso et Marek, 1988)

Les résultats de notre recherche peuvent s'expliquer par le fait que l'échantillon est tiré de la capitale où les gens mangent au moins deux fois par jour (ISTEBU, 2005). Le pourcentage des élèves prenant au moins deux repas par jour s'élève par ailleurs à 89,9% au sein de l'échantillon.

9.2.4.2. L'équipement en radio du ménage dans lequel vit l'élève

La radio nationale et la radio « Nderagakura » diffusent des émissions scolaires. L'écoute des émissions peut influencer sur les performances scolaires des élèves. Les résultats issus de notre étude ne corroborent pas cette thèse. En effet, l'analyse de régression logistique multivariée a abouti à des résultats non significatifs. Seule l'analyse bivariée a relevé un lien entre la possession d'un poste radio et les déperditions scolaires traduites en redoublement. Ainsi la possession d'un poste radio au sein du ménage dans lequel vit l'élève n'a pas d'effets sur les déperditions scolaires traduites en redoublement.

Trois pistes peuvent être retenus pour expliquer nos résultats. En premier, on peut penser que beaucoup d'enfants ont menti en affirmant qu'ils possèdent un poste radio chez eux. La deuxième piste est en rapport avec le genre d'informations diffusées par les deux radios : la radio nationale diffuse souvent la méthodologie d'enseignement des nouvelles disciplines introduites dans le programme scolaire (la langue anglaise et la langue swahilie pour le moment) ainsi que des exercices d'entraînement au Concours national organisé à la fin du cycle primaire pour sélectionner les élèves qui devront être admis à l'enseignement secondaire. Les émissions centrées sur les disciplines enseignées dans les autres classes rares sont. De même, la radio « Nderagakura » reprend les mêmes émissions que la précédente, en y ajoutant le reportage des différentes descentes des autorités des ministères ayant en charge l'éducation, les projets réalisés par ces derniers ainsi que quelques leçons modèles des disciplines enseignées uniquement à l'enseignement de base. La nature de l'information diffusée n'apporte pas beaucoup d'aide à l'élève inscrit en classe de 5^{ème} année. Suivre ces émissions ou ne pas les suivre pourrait être non bénéfique aux élèves fréquentant la classe de 5^{ème} année.

La dernière piste concerne la nature des émissions préférées. Les jeunes ont certaines émissions qu'ils adorent. Cependant, ces dernières sont diffusées par les radios privées. Par ailleurs, même les adultes préfèrent suivre les émissions des radios privées suite à leur caractère sensationnel.

Les deux dernières pistes semblent plus plausibles que la première.

9.2.4.3. L'équipement en poste téléviseur du ménage dans lequel vit l'enfant

Les résultats issus des différentes analyses en rapport avec cette variable sont significatifs uniquement pour l'analyse bivariée.

La variable « possession d'un poste téléviseur par le ménage dans lequel vit l'enfant » n'a pas d'effet sur le phénomène du redoublement. Les explications avancées au point 9.2.4.2 restent

valables ici. En effet, les élèves pourraient avoir menti en affirmant que leur famille est équipée en poste téléviseur. Soit, les émissions scolaires diffusées ne concernent pas le programme de 5^{ème} année, chose qui semble par ailleurs plus plausible, ou encore les jeunes auraient des émissions préférées différentes des émissions scolaires.

9.2.4.4. Abonnement en électricité du ménage dans lequel vit l'élève

Les résultats issus des différentes analyses en rapport avec cette variable sont significatifs uniquement pour l'analyse bivariée. Pour l'analyse régression logistique multiples, les résultats sont non significatifs.

L'abonnement ou non en électricité du ménage dans lequel vit l'enfant n'a pas d'impact sur les performances scolaires de l'élève.

Les résultats de cette étude peuvent s'expliquer par l'organisation pédagogique des écoles. En effet, les élèves évoluant dans les écoles à double vacation ont du temps suffisant pour la révision des leçons : le groupe qui se présente la matinée dispose de tout l'après-midi pour réviser et faire les devoirs et celui qui se présente dans l'après-midi a toute la matinée libre. Ainsi, pour les élèves évoluant dans les écoles pratiquant la double vacation des locaux, la révision des leçons et la réalisation des devoirs à domicile ne nécessitent pas de l'éclairage.

Quant aux élèves évoluant dans les écoles à simple vacation, ils ne font pas beaucoup de travaux scolaires à domicile. Ils font beaucoup de devoirs dirigés en classe. C'est seulement le vendredi où les élèves rentrent avec beaucoup de travaux à faire à la maison.

9.2.4.5. L'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'enfant

Pour cette variable, seule l'analyse bivariée a abouti aux résultats significatifs. L'analyse de régression logistique multivariée a abouti aux résultats non significatifs.

Etre abonné ou non en eau n'a pas d'impact sur les performances scolaires des élèves ayant participé à l'étude. Ces résultats peuvent s'expliquer par la forte représentation des élèves qui habitent dans les ménages abonnés en eau. En effet, 1136 élèves attestent que le ménage dans lequel ils habitent est abonné en eau. Les ménages qui ne sont pas abonnés s'approvisionnent chez les voisins. Dans ces conditions, même si l'élève est sollicité pour puiser de l'eau, cela ne peut pas nuire à la qualité du travail à domicile, vu le temps que prend cette activité.

9.2.5. Caractéristiques liées à l'environnement scolaire

Les variables retenues par le cadre opératoire sont au nombre de cinq : le pouvoir organisateur de l'école, l'organisation pédagogique de l'école, le ratio élèves/manuel scolaire et le ratio élèves/bancs pupitre.

9.2.5.1. Pouvoir organisateur

Le pouvoir organisateur comportait deux modalités : école publique et école privée. Les résultats issus de l'analyse multivariée et de l'analyse par régression logistique multiple ne sont pas significatifs.

Les résultats de cette étude peuvent s'expliquer par trois raisons principales. La première raison est liée au fait que les écoles publiques de même que les écoles de sous convention accueillent le public ayant globalement les mêmes caractéristiques.

La deuxième raison est liée au fait que les conditions d'enseignement et d'apprentissage semblent identiques dans les deux types d'écoles : les enseignants prestant dans les deux types d'écoles sont tous qualifiés, la taille moyenne des classes ne varie pas beaucoup d'une école à l'autre et les ratio élèves/manuel scolaire et élèves/banc pupitre sont presque similaires.

La dernière raison qui pourrait expliquer ces résultats est relative au traitement salarial des enseignants. Les enseignants des écoles publiques et ceux des écoles sous convention sont tous payés par l'État. La motivation pour le travail serait presque la même.

9.2.5.2. L'organisation pédagogique

L'organisation pédagogique de l'école a été analysée à travers deux modalités : école à simple vacation et école à double vacation. Les résultats issus des différentes analyses sont significatifs uniquement pour l'analyse bivariée.

Toutes choses étant égale par ailleurs, les élèves fréquentant les écoles à simple vacation devraient avoir des performances meilleures à celles des élèves inscrits dans les écoles à double vacation. Par ailleurs, ceci a été corroboré par plusieurs études (Verspoor, 2005 ; Banque Mondiale, 1992; CONFEMEN, 1999; Diambomba et al., 1996; Mingat et Surchaut, 2000 ; Kantabaze, 2006). Ces résultats sont contredits par l'étude d'Eisemon, Schuille et Prouty (1989) menée au Burundi.

Les résultats de la présente recherche ne vont ni dans le sens des études qui soutiennent que les élèves des écoles à simple vacation obtiennent de performances scolaires meilleures que celles des élèves des écoles à double vacation, ni dans celui des travaux qui prônent le contraire. L'explication relative à ces résultats est à chercher dans l'organisation des classes. Dans les écoles à simple vacation, le même groupe d'élèves est confié à deux enseignants. L'organisation est telle qu'un enseignant se présente pendant l'avant-midi, où il donne les leçons de calcul et d'étude du milieu et l'autre se présente uniquement dans l'après-midi, où il enseigne les leçons de français et de kirundi. Dans une telle organisation, chaque enseignant ignore ce que fait l'autre et les difficultés éprouvées par les élèves dans les disciplines enseignées par son collègue. Dans les écoles à double vacation des maîtres et des locaux, deux groupes d'élèves utilisent le même local, l'un avant midi et l'autre après midi. La classe est dotée de deux enseignants et chaque enseignant suit son groupe durant une année entière. Contrairement à ce qui est observé dans les écoles à simple vacation, les enseignants des écoles à double vacation maîtrisent les disciplines où les élèves éprouvent le plus des difficultés et peuvent facilement trouver des solutions pour y remédier. Ceci semble par ailleurs logique dans la mesure où les difficultés rencontrées dans une branche donnée peuvent être la source d'incompréhension pour les autres branches (Pauli et Brimer, 1971). C'est par ailleurs le cas au Burundi, où le français, langue d'enseignement au troisième degré (5^{ème} et 6^{ème} années primaires) est mal maîtrisé. Son incompréhension entraîne les difficultés dans les autres branches. Ainsi par exemple, les enseignants pourraient consacrer plus de temps aux séances de français au détriment d'autres disciplines, ce qui reste difficile à appliquer dans les écoles à simple vacation. Les élèves évoluant dans les écoles à simple vacation pourraient être victimes de ce handicap, puisque l'enseignant se borne uniquement sur ses matières. Ainsi, le temps limité d'enseignement –apprentissage au sein des écoles pratiquant la double vacation des locaux et des enseignants serait compensé par le suivi régulier de l'élève. Cependant, d'autres pistes sont à exploiter pour affiner la présente discussion.

9.2.5.3. Le ratio élèves/manuel scolaire de kirundi

Les résultats issus des différentes analyses de cette variable sont significatifs uniquement pour l'analyse bivariée. Pour l'analyse de régression logistique multiple, les résultats sont non significatifs.

L'importance du manuel scolaire a été mise en évidence par beaucoup d'auteurs (UNESCO, 2004 ; 2005 ; Banque Mondiale, 1986 ; 1993 ; 2004 ; Demeuse et al, 2005 ; Mingat et Suchaut, 2000). Selon ces derniers, les mauvaises performances enregistrées dans les pays en développement sont souvent liées à la non disponibilité du manuel scolaire.

Les résultats issus de la présente analyse montrent que le ratio élèves/manuel de kirundi n'affecte pas les déperditions scolaires traduites en redoublement.

Deux pistes peuvent justifier les résultats de la présente étude. Dans un premier temps, on peut songer au poids d'une branche lors de l'évaluation. Au niveau de l'enseignement primaire, les notes des élèves dans la branche de kirundi sont pondérées à deux alors que celles obtenues en calcul de même que celles relevées en français sont pondérées à six.. Les résultats obtenus en kirundi influenceraient peu la décision du redoublement. L'élève fort en calcul et en français peut avancer de classe même s'il est faible en kirundi. Dans un second temps, ces résultats pourraient s'expliquer par la distribution équitable du manuel scolaire entre les différents cantons scolaires de la Mairie de Bujumbura, contrairement aux écoles de l'intérieur du pays, où les écoles des chefs-lieux des provinces et des communes sont mieux servies par rapport à celles localisées dans les coins les plus éloignés des centres de distribution.

9.2.5.4. Le ratio élèves/banc pupitre

Les résultats issus des analyses en rapport avec la variable « équipement en banc-pupitre » sont uniquement significatifs pour l'analyse bivariée.

Selon les résultats de cette recherche, s'asseoir à deux, à trois ou à plus de trois n'a pas d'effet sur les performances scolaires. Ces résultats sont à interpréter en fonction du milieu où l'étude s'est déroulée. Comme dans le cas précédent, il y aurait de l'équité dans la distribution des bancs pupitres au sein de la Mairie de Bujumbura. Par ailleurs, peu d'élèves de l'échantillon sont assis à plus de trois par banc-pupitre (14 élèves seulement sur 2112 de l'échantillon). Au regard du physique des élèves fréquentant la classe de 5^{ème} année primaire, s'asseoir à deux ou à trois sur un même banc pupitre ne nuit pas au confort des élèves. Ces résultats s'écartent beaucoup de la réalité nationale. En effet dans certaines écoles de l'intérieur du pays, il n'est pas rare de trouver des élèves qui partagent un banc pupitre à plus de six. Dans certains cas, les élèves s'assoient même par terre (journal Net Presse du 18 et du 21 janvier 2010).

9.2.6. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant

Dans tout acte d'enseignement-apprentissage, les enseignants constituent les acteurs principaux. Les variables retenues par le cadre opératoire sont au nombre de deux : diplôme et l'ancienneté de l'enseignant dans le service.

9.2.6.1. Le diplôme de l'enseignant

Le diplôme de l'enseignant comporte trois modalités : D4, D6 et D7. Seuls les résultats issus de l'analyse bivariée sont significatifs. Les résultats issus de l'analyse multivariée sont non significatifs.

Les études menées pour tester l'impact du niveau académique de l'enseignant sur les performances scolaires n'aboutissent pas à une même conclusion. Certaines montrent que plus le niveau académique de l'enseignant est élevé, mieux les élèves progressent mieux (Banque Mondiale, 1995 ; Carron et Châu, 1988). Sall (1996) a observé le contraire, mais l'étude a été menée au niveau de l'enseignement supérieur.

Pour d'autres (Krueger, 1999 ; Rivkin et al., 2005 ; Bernard, J-M., Tiyab B.K., Vianou, K., 2004, PASEC, 2003 ; UNESCO, 2000 ; Demeuse et al., 2005), le diplôme de l'enseignant n'a pas d'effet significatif sur les performances des élèves, et partant sur les déperditions scolaires traduites en redoublement. Les résultats de notre étude s'inscrivent dans cette dernière logique. Ils peuvent s'expliquer d'abord par le fait que les enseignants de diplôme D6 domine au sein de notre échantillon, ce qui semble par ailleurs logique au regard des statistiques nationales publiées en 2009 par le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire du Burundi (913 enseignants sur le total de 1308 oeuvrant dans les écoles publiques). En outre, tous les enseignants possèdent un niveau requis pour enseigner à l'école primaire. Aucun problème ne se pose pour comprendre le programme de l'enseignement primaire. Enfin, les enseignants qui ont participé à l'étude ont tous bénéficié de la formation professionnelle, mais malheureusement souffrent tous de l'absence de la formation continue. Toutes ces raisons militent pour les résultats auxquels la présente étude a abouti. L'étude aurait été intéressante si on comparait les enseignants qualifiés et les enseignants non qualifiés. Cependant, dans le cas du Burundi, ces derniers sont en pourcentage réduit : 8,9% seulement (MEN, 2009).

9.2.6.2. *L'ancienneté de l'enseignant*

Les résultats issus des différentes analyses en rapport avec cette variable sont significatifs uniquement pour l'analyse bivariée.

L'ancienneté de l'enseignant serait bénéfique pour les apprentissages scolaires des élèves

Les auteurs s'accordent à dire que l'ancienneté de l'enseignant est bénéfique pour les performances scolaires des élèves (Duru-Bellat, 2003 ; Rivkin et al., 2005 ; Bressoux et al., 2005 ; Krueger, 1999 ; Lemrabortt, 2003). Selon cette thèse, on s'attendait à voir peu d'élèves redoublants dans les classes tenues par les enseignants ayant plus de 10 ans de la carrière. Or, les résultats auxquels cette recherche a abouti révèlent que la variable « ancienneté de l'enseignant dans la carrière » n'a pas d'effet sur les déperditions scolaires traduites en redoublement.

Cette contradiction entre les résultats de la présente étude et ceux issus d'autres recherches reste difficile à expliquer. Cependant, on peut penser que les plus jeunes dans la carrière font plus d'efforts pour afficher leurs talents. Ils travailleraient donc en conséquence afin que leurs élèves ne se classent pas en dernière position lors des évaluations externes (test cantonal et test municipal). Cependant au-delà de 5 ans, la motivation pourrait diminuer et ceci pour deux raisons principales. La première raison est liée au salaire. Celui-ci reste insuffisant pour couvrir les besoins de tout le mois. Cela paraît plus plausible lorsque l'enseignant a déjà fondé son foyer. Dans pareille situation, les enseignants seraient tentés de vaquer parallèlement à d'autres activités (petit commerce en général) ; ce qui occasionne des absences au service.

La seconde raison est liée à la politique de la promotion. Au Burundi, il n'est pas rare de voir un jeune diplômé nommé à la tête d'un établissement scolaire. Cette situation révolte les plus anciens et les incite à mal travailler. La plupart d'entre eux finissent par affluer vers les écoles privées ou ils seraient mieux rémunérés.

En définitive, la majorité des recherches menées dans les pays en de développement conclue que les facteurs internes à l'école influent beaucoup plus sur les performances scolaires des élèves que les facteurs externes à l'école. Les résultats auxquels notre étude a abouti ne corroborent pas cette thèse. En effet, pour les facteurs internes à l'école, les résultats issus sont significatifs pour deux variables (taille de la classe et ratio élèves/manuel de français) alors que les résultats en rapport avec les facteurs externes à l'école sont significatifs pour sept variables (genre de l'élève, âge de l'élève, niveau d'instruction du père de l'élève,

niveau d'instruction de la mère de l'élève, visite des parents de l'élève à l'école, soutien de l'enfant en dehors de l'école et la possession du manuel personnel de français).

Notre hypothèse de recherche stipulant que « les facteurs internes à l'école déterminent plus les déperditions scolaires traduites en redoublement observées au niveau de l'enseignement de base au Burundi que les facteurs externes à l'école » est infirmée.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La conclusion générale porte sur les forces et les limites de l'étude, les perspectives et certaines recommandations.

- Les forces et les limites de l'étude

Comme forces de l'étude, les points suivants ont été identifiés :

- le premier point fort de l'étude tient au mode et aux techniques d'échantillonnage. Le choix aléatoire des cantons scolaires et des écoles sur lesquelles l'étude a porté assure aux résultats une bonne représentativité du phénomène du redoublement dans les classes de 5^{ème} année en Mairie de Bujumbura. En plus l'observation directe des activités menées en classe à l'aide d'une caméra constitue un pas de plus dans ce genre de recherche ;
- le second point fort de l'étude est en rapport avec la taille de l'échantillon. Celle-ci a permis d'augmenter la puissance des tests statistiques ;
- le troisième point fort de l'étude est l'usage de plusieurs traitements statistiques ;
- le quatrième point fort de la présente recherche tient au fait que le cadre théorique s'inspire beaucoup des travaux de recherches menées dans les pays en voie de développement, en particulier en Afrique ; ce qui se rapproche beaucoup du contexte de l'étude ;

Comme limite de l'étude, nous pouvons citer deux grands points :

- la première limite de l'étude est liée au fait que l'échantillon a été tiré d'une seule région scolaire alors que le Burundi compte 18 régions scolaires ;
- la seconde limite de l'étude est en rapport avec l'exploitation du modèle théorique élaboré : le cadre empirique n'a pas tenu compte de la thèse psychologique alors que les variables qui en découlent, en particulier la motivation des élèves et des enseignants, influencent les performances scolaires et partant le phénomène du redoublement.

Des forces et des faiblesses de l'étude découlent les orientations futures de la recherche.

- Perspectives de l'étude

A la suite des différentes limites de l'étude, les recherches futures pourront se focaliser sur les points suivants :

- étendre l'étude sur les autres aspects de la déperdition scolaire, en l'occurrence l'abandon scolaire et la non certification des compétences ;

- étendre l'étude au niveau national et chercher à comprendre pourquoi certaines régions scolaires accusent des taux élevés de redoublement par rapport à d'autres et voir si les résultats issus de la présente étude sont valables aussi pour les autres régions scolaires ;
- tenir compte des variables non retenues par la présente étude, en l'occurrence la motivation de l'enseignant et de l'élève en situation d'enseignement –apprentissage, l'attente de l'enseignant face à ses élèves, la gestion du temps, etc.
- améliorer l'étude par l'approche qualitative. En effet, l'approche quantitative nous a essentiellement permis de comprendre l'image de l'ensemble de la situation du redoublement, mais elle ne nous a pas permis d'appréhender au fond le phénomène vécu. A la suite des interviews préliminaires menées auprès des enseignants, nous avons pu nous rendre compte que beaucoup de facteurs subjectifs influençaient la décision du passage de classe ou du redoublement de l'élève. Ainsi par exemple, nous avons pu constater que les critères auxquels certains enseignants font référence n'avaient rien de commun avec les performances scolaires des élèves. Dans certains cas, l'élève âgé bénéficie de la clémence de l'enseignant et avance de classe alors que ses résultats scolaires sont médiocres. A l'inverse, certains élèves très jeunes se voient refuser d'accéder à la classe supérieure alors qu'ils présentent des résultats similaires à ceux de leurs camarades qui ont avancé de classe suite à leur âge avancé par rapport à la classe qu'ils fréquentent.

Dans d'autres cas, le redoublement est fonction des places disponibles en classe de 6^{ème} année. Si beaucoup d'élèves sont admis au collège, les élèves redoublants en classe de 5^{ème} année seront peu nombreux. L'inverse est observé quand il y a peu d'élèves qui réussissent au Concours national organisé à la fin du cycle primaire.

Des facteurs subjectifs intervenant dans la prise de décision de l'avancement de classe ou de la reprise de l'année d'études pourraient être nombreux et une recherche qualitative s'avère nécessaire pour les identifier.

- Se pencher davantage sur les pratiques de l'enseignant en essayant de décortiquer les sous fonctions de la grille d'observation de De Landsheere (1982).

-. Recommandations

Même si ce n'est pas l'objectif de la présente recherche, quelques recommandations s'avèrent indispensables. En effet, le gouvernement du Burundi, et en particulier les autorités du Ministère de l'enseignement de base et secondaire pourrait s'en **inspirer** dans la politique de la lutte contre l'échec scolaire et partant atténuer le phénomène du redoublement

qui prend une allure inquiétante au niveau de l'enseignement de base au Burundi. Ainsi, les recommandations suivantes pourraient être bénéfiques pour tout le système éducatif burundais en général, au cas où le gouvernement pourrait les mettre en application :

- il faut que chaque enseignant puisse suivre ses élèves de la première année primaire jusqu'à en 6^{ème} année. Connaissant bien ses élèves, l'enseignant pourra bien suivre ses élèves et apporter des solutions adéquates à leurs problèmes ;
- des cours de vacances devraient être initiés à l'endroit des élèves faibles. Cela constituerait une sorte d'enseignement individualisé. Les élèves appelés à reprendre l'année d'études pourraient être repêchés et avancer de classe. De surcroît, le taux de redoublement pourrait être amené à 10% conformément à la législation scolaire en place ;
- un test, à l'instar des tests cantonaux et provinciaux, devrait être organisé à *la fin de l'année afin d'atténuer les facteurs subjectifs* intervenant dans la prise de décision sur l'avancement en classe supérieure ou le redoublement de l'élève. Ceci pourrait par ailleurs permettre l'admission en classe supérieure de l'élève qui a le niveau requis pour suivre les cours dispensés à l'échelon supérieur ;
- rendre l'enseignement pré-primaire obligatoire ;
- respecter l'âge d'admission en classe de première année (ne pas accepter les enfants de moins de 7 ans et ceux qui ont déjà dépassé cet âge) et respecter le nombre de redoublements prévu par la législation au niveau de chaque niveau d'enseignement ;
- accroître la capacité d'accueil des élèves et intensifier la formation des enseignants qualifiés et en grand nombre ; en vue de réduire le ratio élèves/maître ;
- faire une campagne d'information et de sensibilisation des différents acteurs (inspecteurs ; directeurs, enseignants, parents, élus locaux, partenaires sociaux) à la problématique du redoublement ;
- améliorer l'environnement scolaire par une mise en place des intrants de qualité (équipement, infrastructures, fourniture, temps scolaire de travail) ;
- renforcer le contrôle du travail des enseignants et celui des élèves ;
- intensifier la formation continue des enseignants, des directeurs d'écoles et des inspecteurs, en insistant surtout sur les nouvelles méthodes d'enseignement, sur la gestion des classes nombreuses, l'évaluation formative et sur la pédagogie différenciée ;
- mettre en place des critères objectifs pour la promotion des enseignants et renoncer à la promotion sociale basée sur des critères politiques.

BIBLIOGRAPHIE

ACCT ADEA. (1999). *Etude d'inventaire prospective de l'éducation en Afrique*. Paris : IPE/ UNESCO

ADEA. (2001). Réussite et innovation en éducation. L'Afrique parle ! *Rapport d'un bilan prospectif de l'éducation en Afrique*. Paris : IPE/ UNESCO

ADEA. (2003). La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines. *Compte rendu de la biennale de l'ADEA*. Paris : IPE/ UNESCO.

ADEA. (2004). *La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines, compte rendu de la biennale de l'ADEA*. Paris : ADEA.

ADEA (2006). *Eduquer plus et mieux*. Paris : IPE/UNESCO

AFIDES et ADEA. (2005). La gestion scolaire et la réussite des élèves. Études de cas au sein de seize écoles africaines. Synthèse des rapports nationaux de la Guinée, du Mali, de la République Centrafricaine et du Sénégal. *http : //www.labripro.umontreal.ca/images/pdf/AFIDES_ADEA_rappSynOcto5.pdf* (page consultée le 20 juillet 2007)

Akoué, M-C. (2007). *Le redoublement des filles dans les classes de 3^{ème} des écoles secondaires de Libreville au Gabon*. Québec : Facultés des Sciences de l'Éducation. Département des Fondements et Pratiques en Éducation. Thèse de doctorat.

Albanez, T., Bustelo, E., Cornia, G., Jepersens, E. (1989). *Economic decline and child survival: the plight of latin America in the eighties*. UNICEF.

Albarello, L. (1995). *Pratiques et méthodes de recherches en sciences de l'éducation*. PARIS : Armand Colin

Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Altinok, N. (2004). *Banque Mondiale et l'éducation en Afrique. De grandes paroles pour de petites actions*. Dijon : IREDU.

Altinok, N. (2005). *La banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. Analyse normative du meilleur système éducatif*. Washington : Banque mondiale

Amyotte, L. (1996). *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en éducation*. Saint-Laurent : ERPI

Anderson, C.W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : IPE/UNESCO.

Anderson-Levitt et All. (1994). Gender issues in contemporary african education, *in Afrique et développement en Afrique subsaharienne*, vol.XIX.

Auger, M.T. et Baucharlat, C. (2004). *Élèves difficiles : Profs en difficultés*. Lyon : Chronique Sociale.

Avalos, B. (1987). *L'enseignement aux enfants démunis : une étude ethnographique en Amérique latine*. Ottawa : CRDI.

Avanzini, G. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : Édition du Centurion.

Ballion, R. (1993). Efficacité des établissements. <http://Appy.école.free.fr/3evoie/fran06.pdf> (Page consultée le 12 mars 2008 à 20 heures).

Banque Mondiale. (1992). *L'enseignement primaire : document de politique générale*. Washington : Banque Mondiale.

Banque Mondiale. (1993). Deuxième projet de développement de ressources humaines. *Education V*

Banque Mondiale. (1995). *Priorités et stratégies pour l'éducation. Une étude de la Banque Mondiale*. Washington : Banque Mondiale.

Banque mondiale. (1998). *Pour de nouvelles politiques de l'éducation en Afrique Subsaharienne*. Washington : Banque Mondiale.

Banque mondiale. (2001). *Une chance pour apprendre. Le savoir et le financement pour l'éducation en Afrique subsaharienne*. Banque Mondiale : Région d'Afrique

Banque Mondiale. (2002). *Ouvrir les portes. L'éducation et la Banque mondiale*. Washington : Banque mondiale

Banque Mondiale. (2003). Améliorer les institutions, la croissance et la qualité de la vie. *Rapport sur le développement humain dans le monde*. Banque Mondiale : Editions ESKA.

Banque Mondiale. (2004). *L'assistance de la Banque Mondiale à la fourniture de manuels scolaires en Afrique subsaharienne*. Banque Mondiale : Région d'Afrique.

Barahinduka, E. (2006). *Les déterminants de la réussite. Le cas du Concours National à la fin de la scolarité primaire au Burundi*. Dakar : ENS/UCAD/ CUSE (Mémoire de Master non publié).

Bararufise, B. (1974). *Contribution à l'étude des problèmes posés par l'éducation et la scolarisation au Burundi*. Thèse de doctorat de troisième cycle. Université de Lyon II

Bariaud, B. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *Orientation scolaire et professionnelle*, 23, 171-290.

Bascia, N. et Frdua-Kwarteng, E. (2008). Réduction des effectifs des classes : indicateurs documentaires de ce qui fonctionne. [http : //www.ceace/media/fr/classsizereduction_Fr.pdf](http://www.ceace/media/fr/classsizereduction_Fr.pdf) (page consultée le 21/05/2009 à 13 heures)

Bashir, S. (1994). *Public versus private in primary school education : comparisons of school effectiveness and costs in Tamil Nadu*. Thèse de doctorat. Universités de Londres.

Bastin, G. et Roosen, A. (1990). *L'école malade de l'échec scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Bazubwabo, L. et Sinzinkayo, P-C. (1995). *Pré-évaluation et stratégie de développement de l'enseignement secondaire communal*. Bujumbura.

Beudelot, C. et Estabiet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.

Behagel, L., Coustère, P., et Leplat, F. (1999). *Les facteurs d'efficacité d'apprentissage dans l'enseignement primaire : les résultats du Programme PASEC sur huit pays d'Afrique*. Dakar : CONFEMEN

Bernard, J.M., Tiyaab, B.K. et Vianou, K., (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine*. Dakar : CONFEMEN

Bernard, J-M. (2007). *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Education Pour Tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative*. Thèse de doctorat. Dijon : Université de Bourgogne.

Bernard, J-M., Nkengue, A-P., et Robert, F. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique mythes et réalités. *International review of education*, 53, 555-575.

Bernard, J-M., Tiyaab B.K., Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: bilan et perspectives de dix années de recherché du PASEC*. CONFEMEN.

Bernstein, B. (1975a). *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de minuit.

Bernstein, B. (1975b). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : OCDE

Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : PUF

Billamy, C. (1999). *La situation des enfants dans le monde*. New York : UNICEF.

Billamy, C. (2004). *L'enfance en péril*. New York : UNICEF.

Bissonnette, S., Richard, M., et Gauthier, C. (2005). Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème. *Revue des Sciences de l'éducation*, (150), 87-141.

Blaug, B. Eide K., Emmerij., Hussein, T. et Orivel, F. (1981). *Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités*. Paris : les Presses de l'UNESCO.

Blondin, C. et Monseur, C. (1988). Une approche des modalités de regroupement des élèves au travers des études de l'IEA. *Éducation comparée*, 52, 117-126.

Bloom, B. S. (1979). *Les caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Édition Labor

Bomboir, A. (1972). *La docimologie*. Paris : PUF.

Boubacar, L. (2001). *Les instituteurs sénégalais de la période coloniale (1903-19045). Sociologie historique de l'une des composantes de la catégorie sociale des « évolués »*. Dakar : Faculté des lettres et Sciences Humaines. Département de la Sociologie. Doctorat d'État.

Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques des enseignants du collège. *Revue des Sciences de l'Education*. 28, 649-674.

Bouchard, P., Rinfret, N., Beaudoux, C., St-Amand, J-C. et Bouchard, N. (2000). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire*. Québec : Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes.

Boudelot, C. et Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation*. La documentation française.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin

Bounouré, A. (1995). *Parents de collégiens : conceptions et pratiques éducatives*. Québec : INRP.

Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du Système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1964). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de Sociologie*, 3, 325-347.

Bourdieu, P. et Passeron, J C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éd. du minuit

Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éd. du minuit

BREDA. (1997). *Rapport sur l'éducation en Afrique. Innovation et refondation*. Dakar : UNESCO

Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans les classes, quels impacts sur les élèves du CP ? *Revue française de pédagogie*, 93, 17-26.

Bressoux, P. (1994). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes des élèves. *Revue française de pédagogie*, 36, 273-294.

Bressoux, P., Kramarz, F. et Prost, C. (2006). Teachers' training, class size and students' outcomes: evidence from third grade classes in France. In *Conference on education, training and the evolving workplace* (Vancouver, 12-13 mai 2006). Team for advanced research on globalisation, education, and technology (TARGET) and the national research data centre program

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

Burstein, L. (1993). *The IEA study of mathematics III: student growth and classroom process*. Oxford: Pergamon Press

Byamugisha, A. (1999). *Avec l'Afrique pour l'Afrique vers l'Éducation de qualité pour tous*. Pretoria : UNESCO.

Byrnex, D. et Yamamoto, K. (1986). Views of grade repetition. *Journal of Research and development in education*, 1, 14-19.

Cacouault, M. et Oeuvarard, F. (2003). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Éditions La Découverte.

Caille, J.P. (2004). Le redoublement à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours des redoublants au cours des années 1990-2000. *Éducation*, 69, 78-88.

Caillods, F., & Postlewaite, T. (1989). Les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les pays en développement. In F. Caillods (Ed.). *Les perspectives de planification de l'éducation* (pp. 142-184). Paris : IIEP

Calgar, B. (1983). *Psychologie scolaire*. Paris : PUF.

Carricano, M. et Poujol, F. (2008). *Analyse de données avec SPSS*. Paris : Pearson Éducation France.

Carron, G. et Châu, T. (1998). *La qualité des écoles primaires dans des contextes de développement différent*. UNESCO : IPE

CEPEBU (1994). *Rapport multivarié de la rentrée scolaire, 1992-1993*. Bujumbura

CERPOD (1995). *Enquête dans les pays du réseau Migrations et Urbanisations en Afrique de l'Ouest*

Chang, G-C. (1994). *La crise de l'éducation dans les pays les moins avancés*. Paris : UNESCO

Chang, G-C. (1996). *L'éducation dans les pays les avancés : améliorer dans l'adversité*. Paris : UNESCO

Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : PUF.

Chinapah, C., H'ddigui, E., Kanjee, A., Falayajo, W., Hamissou, O., Rafalimanana, A. et Byamugisha, A. (1990). *Avec l'Afrique pour l'Afrique vers l'Education de qualité pour tous*. Pretoria : UNESCO

Claudenson, R. (1991). *L'école du Sud*. Paris : La Baume-Les-Aix

Cloutier, R., Kimball, M., et Mura, R. (1986). Attitudes, expériences et performance en mathématiques d'étudiants de cinquième secondaire selon leur choix scolaire. In U. Laval (Eds.), *Cahiers de recherches du Gremf* (pp.234). Québec.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, D., Mcpartland, J., Modd, A., Weinfeld, F et York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington : US office of education.

CONFEMEN. (2000). *La politique du redoublement*. Dakar : CONFEMEN

CONFEMEN. (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences de l'enseignement primaire au Sénégal*. Dakar : CONFEMEN

Convers, J-P. (1975). *Barrières sociales et sélection scolaire*. Genève : Université de Lausanne. Thèse de doctorat.

Coombs, P.H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Coombs, P.H. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. New-York : Oxford University Press.

Corroyer, D et Wolff, M. (2003). *L'analyse statistique des données en psychologies : concepts et méthodes de base*. Paris : Armand Collin

Cosnefroy, O. et Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Éducation et Formation*, 70, 73-81.

Courbon, D. (2000). *Inégalité de présence des filles et des garçons dans les différentes filières scolaires*. Clermont-Ferrand : Association « femmes et Mathématiques ».

Crahay, M. et Lafontaine, D. (1986). *L'Art et la Science de l'enseignement*. Bruxelles : Éditions Labor.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Éditions Labor.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* .Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 148, 11-23.

Cusso, R. (2003). *L'impact des politiques de la scolarisation des filles : Mauritanie ; Tunisie ; Inde ; Bangladesh et Sénégal*. UNESCO : IPE.

De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologies et recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

De Ketele, J-M. (2004). *La scolarisation primaire universelle et une éducation de qualité pour tous : un défi considérable pour tous les pays du monde*. Paris : UNESCO.

De Ketele, J-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. [http : //www.fmgerard.be/textes/pilotage.html](http://www.fmgerard.be/textes/pilotage.html). (page consultée le 3 février, 2010).

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

De Landsheere, G. (1980). *L'évaluation continue. Précis de docimologie*. Bruxelles : Labor.

De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : PUF.

De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes éducatifs*. Paris : PUF.

De Landsheere, V. (1984). *650 questions de français en 2^{ème} année primaire*. Université de Liège : Laboratoire de Pédagogie expérimentale.

Deblé, I. (1964). *Le rendement scolaire en Afrique*. Paris : PUF.

Deblé, I. (1980). *La scolarisation des filles*. Paris : UNESCO.

Debray-Ritzen, P. (1970). *L'écolier, sa santé, son éducation*. Paris: Casterman.

Deldine, R. et Demoulin, R. (1984). *Introduction à la Psychopédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Delors, J. (1996). *L'Éducation : un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO.

Demeuse, M., Straeten, M-H., Nicaise, T. et Moutoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur es systèmes éducatifs d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Dépoover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'harmattan.

Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure de la famille et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, (151), 61-74

Diallo, K. (2001). *L'influence des facteurs familiaux, scolaires, et individuels sur l'abandon scolaire des filles de l'enseignement fondamental en milieu rural de la région de Ségou au Mali*. Québec : Université de Laval.

Diambomba, M. (1992). État des systèmes éducatifs dans les pays francophones en développement. *Actes du Colloque International organisé à l'occasion du XXème anniversaire de l'Ecole Internationale de Bordeaux. Contraintes de l'Ajustement Structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement*, Artigues-près-Bordeaux, pp 109-174.

Diambomba, M., Ouellet, R. (1992). Le redoublement et l'abandon scolaire : comparaisons internationales. In CRIRES /FECS (Eds.), *Pour favoriser la réussite scolaire. Réflexions et pratiques* (pp. 58-76). Québec : CEQ/Saint Martin.

Diambomba, M., Quellet, R., Moisset, J.J. et Bouazzaoui, H.E. (1996). *Les déterminant de la réussite au Congo : enquête sur les causes du faible rendement de l'enseignement primaire au Congo*. Québec : CERPS

Dieng, B. (2000). *Sélection à l'entrée à l'université et facteurs prédictifs de la performance des étudiants en première génération : cas de la faculté des Sciences et Technologies de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*. ENS/UCAD/ CUSE (mémoire de DEA non publié)

Dieng, B. (2007). *Les déterminants de la réussite à l'université : vers une modélisation dans le contexte sénégalais*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain-la-neuve.

Dièye, A. (2000). *Impact des niveaux socio-culturels et économiques des parents sur la déperdition scolaire des filles dans la région de Dakar*. Dakar : ENS/UCAD/CUSE (mémoire de DEA non publié)

Dumay, X. (2004). Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *http : //www.éddoc.com/fr/livre/GCOI=28001100767370* (page consultée le 21 mars, 2009).

Dupriez, V. (2002). *La régulation dans les établissements et le système scolaire. Analyse du cadre institutionnel et des écoles de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain-la-neuve.

Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française*, 148, 145-165.

Dupriez, V. et Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : Analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.

Dupriez, X et Dumay, M. (2006). Elèves en difficulté d'apprentissages : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *http : //www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girself/documents/051_cahiers.pdf* (page consultée le 21 mars, 2009

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 649-666.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1989). *Evaluation de la double vacation dans l'enseignement primaire au Niger*. Dijon : IREDU.

Duru-Bellat, M., et Loroy-Audouim, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structures et incidences sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-25.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). *La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*. Paris : IREDU.

Duru-Bellat, M. et Henriot Van Zanten, A. (1997). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO/IIEP.

Duru-Bellat, M., Mons, N. et Suchaut, B. (2004). Caractéristiques de systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre les pays. *Cahiers de l'IREDU*, (66), 1-15.

Eisemon, T., Schwille, J. et Prouty, R. (1989). *Empirical results and conventional wisdom: strategies for increasing primary school effectiveness in Burundi*. Oxford: Pergamon Press

Eisemon, T.O. (1997). *Réduire les redoublements : problèmes et stratégies*. Paris : UNESCO/IIEP.

Estabelet, R. (1987). *L'école est-elle rentable ?* Paris : PUF.

Eysenck, H.J. (1977). *L'inégalité de l'homme*. Paris : Copernil.

Fleuret, A., Katahoire, A., Kakule, M., Makasa, M., Ocitti, S. et Opoka, M. (1992). *Girls persistence and teacher incentives in primary education in Ouganda* : USAID.

Forestier, C. (2004). Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours du de la scolarité obligatoire. [http : // . Cisad. Adc.education/hcee/documents/avis14.pdf](http://Cisad.Adc.education/hcee/documents/avis14.pdf) (page consultée le 11/07/2006).

Forquin, J.C. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie* (48), 90-100

Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF.

Fuller, B. (1986). *Raising School Quality in Developing Countries. What Investment Boost Learning*. Washington : World Bank .

Fuller, B. et Clarke, C. (1994). Raising school effect while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64 (1), 119-57.

Gahama, J. (1983). *Le Burundi sous l'administration belge : la période du mandat, 1919-1932*. Paris : C.R.A, Kartala, ACCT.

Gauthier, C., Desbieng, J.F., Malo, A. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Forey : Presse de l'Université de Laval.

Gauthier, C., Bissonnette, S., et Djibo, F. (2003). Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés et en voie de développement. *http : //www.aadaeanet.org/publication_bienal/dds/background/pedagogical/pedagogieefficace/guathe* (page consultée le 12 janvier, 2005).

Gilling, J-M. (1988). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématiques, démarches, outils*. Paris : Dunod.

Gimeno, J.B. (1984). *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de la combattre. Étude comparée internationale*. Paris : UNESCO.

Gonzalez, E. I. et Kennedy, A. M. (2001). Pirls 2001 user guide for the international data base. *http: timss.bc.edu/pirls2001/pdf/userguide.pdf* (page consultée le 03/02/2007).

Goodlad, J.I. et Anderson, R.H. (1959). *The nongraded elementary school*. New York : Brace and world INC

Gottelmann, G. et Hogan, J. (1996). Utilisation, déploiement et gestion du personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne. *Perspectives*, 20, 3.

Gottelmann, G. (2000). *The management of primary teachers in south-Asia : a synthesis report*. Paris : IIEP.

Grisay, A. (1982). *Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire : les mirages de l'évaluation scolaire. Recherche sur la réalisation des objectifs de l'enseignement fondamental*. Université de Liège : Laboratoire de pédagogie expérimentale.

Grisay, A. (1983). Hétérogénéité des classes et équité éducative. *Enjeux*, (30), 69-95.

Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction Générale de l'organisation des études*, (9), 3-14.

Grisay, A. (1988). *Du mythe de la « bonne école » à la réalité (fuyante) de l'école efficace* ». Liège : Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.

Grisay, A. et Mahlck, L. (1991). *The quality of education in developing countries. A review research studies and policy documents*. Paris : IIEP

Guèye, M.N. (1997). *Étude de l'effet, de la situation des maîtres et de la situation des élèves sur les performances en mathématiques des élèves, des classes et des écoles : cas des écoles élémentaires de la situation*. Dakar : ENS/UCAD/ CUSE (mémoire de DEA non publié)

Guttman, C. (s.d). Définir la qualité et l'inégalité dans l'éducation. [http:// doc-aca.aide-et-action.org/data/admin/qualité_et_inégalité.doc](http://doc-aca.aide-et-action.org/data/admin/qualité_et_inégalité.doc) (page consultée le 15 janvier, 2010)

Haddad, W.D. (1979). *Educational and economic effects of promotion and repetition practices*. Washington : Banque mondiale.

Hall, G. et Patrinos, H. A. (2006). *Peuples autochtones, pauvreté et développement humain en Amérique Latine*. Londres : Palgrave Macmillan.

Hallak, J. (1990). *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. Paris : UNESCO : IIEP

Hallak, J. (1974). *À qui profite l'école ?* Paris : PUF.

Hauet, G. (1980). *Évaluation de l'éducation de base au Burundi*. Bujumbura.

Havyarimana, J., Dercon, J. et Krishnan, P. (2003). *Sense and absence: Absenteeism and learning in zambian schools*. World Bank: Washington

Heyneman, S.P. (1976). Influences on academic achievement. A comparison of results from Uganda and industrialized societies. *Sociology of education*, 49, (3), 200-211.

Heyneman, S.P. (1981). La planification de l'égalité régionale des chances dans le domaine de l'éducation. In Carron, G. et Châu, T. (1998). *La qualité des écoles primaires dans des contextes de développement différent*. UNESCO : IIEP

Heyneman, S.P. (1983). Amélioration de la qualité de l'enseignement dans les pays en développement. *Finance et développement*, 20, (1), 18-21.

Heyneman, S.P. et Loxley, W. (1983). The effects of primary school quality on academic achievement accross twenty-nine high-and low-income countries. *American journal of sociology*, 88, (6), 1162-1194.

Heyneman, S. P. (1986). Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en

développement. In Crahay, M. et Lafontaine, D (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 303-340). Bruxelles: Labor.

Holmes, C.T. et Matthews, R.M. (1984). The affects of non promotion on elementary school and junior high schools pupils : a meta-analysis. *Review of educational Research*, 54 (2), 225-236.

Houngbedji, K. (2007). La politique de contractualisation des enseignants en Guinée, http://www.ciep.fr/conferences/Cd_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_inter/houngbedji-kenneth.pdf (page consultée le 21 mars 2009 à 18h 30)

Huberman, A.M. et Miles, M.C. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Éditions du renouveau pédagogique.

Hugon, P. (2001). *Economie de l'Afrique*. Éditions La Découverte.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire*. Genève : service de la recherche scientifique.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil.

Isambert-Jamati, V. (1992). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème sociale. In Pierrehumbert, B. *Echec à l'école. Echec de l'école*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 27-41

Isambert-Jamati, V. (1995). Les primaires, ces incapables. *Revue française de pédagogie*, 73, 57-67.

Jarousse, J.P. et Mingat, A. (1989). *Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire*. Le cas du Togo. Dijon : IREDU.

Jarousse, J.P. et Mingat, A. (1991). *Assistance à la formulation d'une politique nationale et d'un programme d'investissement dans le secteur de l'éducation au Bénin*. Paris : UNESCO.

Jarousse, J. P. et Mingat, A. (1992). *L'école primaire en Afrique. Fonctionnement, qualité, produit : le cas du Togo*. Dijon : IREDU

Jarousse, J. P. et Mingat, A. (1993). *L'école en Afrique. Analyse pédagogique et économique*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Jarousse, J. P. (1995). Efficacité interne des systèmes éducatifs et évaluation par les résultats. *Education et recherche. Acquis et perspectives de l'économie de l'éducation*, numéro spécial, 78-79.

Jarousse, J. P. et Mingat, A. (2000). Étude sectorielle pour la Mauritanie. *Rapport intermédiaire*.

Javeau, C. (1988). *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*. Paris : Les éditions d'organisation.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Henhs, B. et Mischelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects family and schooling in America*. New York : Basic Books.

Jencks, C. et Philips, M (1998). The black-white test score gap. *Education week*, 18 , 4

Kaboré, A. (2003). *La problématique de l'éducation des filles au Burkina Faso*. Ouagadougou.

Kaboré, M. (2008). Les déperditions scolaires au Bourkina Faso : Causes, conséquences et perspectives. <http://www.whep.info/spip.php? Article102> (page consultée le 20 décembre 2009)

Kane, S. (2001). *Vers une formation des enseignants intégrant la dimension genre pour l'éducation des filles en sciences et technologie*. Dakar : Université Cheik Anta Diop.

Kantabaze, P. (2006). *Déperditions scolaires dans les pays en voie de développement : analyse à travers le cas du Burundi*. Dakar : ENS/UCAD/ CUSE (Mémoire de DEA non publié).

Keller, J.M. (1992). Motivational system. In Stolovitch, H.D. et Keeps, E.J. *Handbook of Human Performance techonology*, 2277-293

Krueger, A. B. (1999). Experimental estimates of education production functions. *The*

quarterly journal of economics, 14 (2), 497-532.

Kulik, J.A., et Kulik, C.C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of educational research*, 58 (1), 79-97

Laderrière, P. (1984). Échecs et réussites scolaires dans les pays industrialisés du monde occidental. *Communication au colloque français sur l'échec scolaire*. Bordeaux.

Lafontaine, D ; Demeuse, M. et Straeten, M-H. (2004). Parcours scolaire et inégalités de réussite. In Demeuse, M., Straeten, M-H., Nicaise, T. et Moutoul, A. (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur es systèmes éducatifs d'enseignement et de formation* (pp. 259-271). Bruxelles : De Boeck.

Langouet, G. et Porlier, J-C. (1989). *Pratiques statistiques en Sciences Humaines et Sociales*. Paris : ESF éditeur.

Lansman, E. et Tourneur, Y. (1985). *La conception modulaire au service de l'enseignement primaire*. Bruxelles : Ministère de l'éducation, Direction de l'Organisation des études

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial et intelligence*. Paris : PUF.

Le Gal, A. (1954). *Les insuccès scolaires*. Paris : PUF

Lê Thanh Khoï. (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Lê Thanh Khoï. (1971). *L'enseignement en Afrique tropicale*. Paris : PUF.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : ESKA.

Legrand, L. (1995). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : PUF.

Lemrabott, M. (2003). *Analyse des pratiques enseignantes en deuxième année de l'enseignement fondamental en Mauritanie. Description et incidences sur les élèves*. Bourgogne (Mémoire de DEA non publié).

Leroy-Auduin, C. (1995). *Les modes de regroupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs des performances. Documents de synthèse*. Dijon : IREDU

Leroy-Auduin, C. et Mingat, A. (1996). Le regroupement d'élèves dans les écoles primaires rurales en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège. *http : //www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/notes/note 961 pdf* (page consultée le 14 mars, 2009 à 22h 30)

Litt, J.L. (1980). *Origine sociale et scolarité*. Louvain-La-Neuve : UCL, Institut des Sciences politiques et contrôle social.

Lockheed, M. et Jamison, D.T. (1979). *some determinants of school participation in the Terai region of Nepal*. Washington : World Bank.

Lockheed, N. et Komenan, A. (1984). Teaching quality and Scoop effects on student achievement in Africa. The case of Nigeria and Swaziland. *Teacher Education*, 5, 93-113.

Lockheed, M. et Verspoor, M. (1990). *Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement. Examens et stratégies possibles*. Washington : Banque Mondiale.

Longevin, L. (1992). Abandon scolaire : dépistage et prévention. *Vie pédagogique*, 80, 18-20

Longo, T.M. (1993). *Politique d'ajustement structurel et personnalités des enseignants*. Paris : UNESCO

Macar, F. (1980). *Le temps, perspectives psychophysiologiques*. Bruxelles : Éd. Maudaga.

Madaus, G. F., Woods, E.M. et Nuttall, R.L. (1973). A causal analysis model in Bloom's taxonomy. *American educational research journal*, 10.

Maetz, I. (2004). Les disparités académiques et sectorielles de réussite au baccalauréat général. *Education et Formation*, 69, 63-76

Maïga, P.F. (1991). *Étude sur la fréquentation et la scolarisation des filles au niveau primaire au Niger*. Niamey.

Major, S. (2003). *Profils des futurs enseignants et profils de réussite dans les écoles*

normales d'Instituteurs de Mauritanie. Bourgogne (Mémoire non publié)

Marceau, R. et Cowley, P. (2004). Le bulletin des écoles secondaires du Québec. *L'actualité*, 7, 55-60.

MEEBA. (1995). *Politique sectorielle de l'éducation*. Bujumbura. : Bureau de la planification scolaire

MEN. (1975). *Statistiques scolaires, de 1970-1973*. Bujumbura : Bureau de la planification scolaire.

MEN. (1981). *Le BER. Ses objectifs et réalisations*. Bujumbura : D.G.P.

MEN. (1993). *Recueil des lois et règlements scolaires de l'enseignement de base et secondaire*. Bujumbura : Ministère de l'Éducation nationale.

MEN. (2000). *Bilan de l'éducation pour tous. Rapport définitif*. Bujumbura : Ministère de l'Éducation nationale.

MEN., UNESCO. et UNICEF. (2002). *Projet conjoint UNESCO-UNICEF de suivi des acquis scolaires et d'évaluations des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles primaires au Burundi. Rapport définitif*. Bujumbura

MEN. (2003). *Plan d'action de l'éducation pour tous*. Bujumbura : Ministère de l'Éducation nationale.

MEN. (2003). *Rapport sur l'enseignement privé au Burundi*. Bujumbura. : Ministère de l'Éducation nationale.

MEN. (2003). *Statistiques scolaires, de 1990-2002*. Bujumbura : Bureau de la planification scolaire

MEN. (2007). *Indicateurs 2005/2006 sur l'enseignement au Burundi*. Bujumbura : Bureau de la Planification de l'Éducation.

MEN. (2009). *Indicateurs 2007/2008 sur l'enseignement au Burundi*. Bujumbura :

Bureau de la Planification de l'Éducation.

MEQ. (1991). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Canada

MEQ. (1996). *Indicateurs de l'éducation. Editions 1995*. Québec : gouvernement du Canada.

MEQ. (1999). *Indicateurs de l'éducation. Editions 1998*. Québec : gouvernement du Canada.

Meuret, D. (2002). Le redoublement est-il efficace. Les réponses de la recherche en éducation. [http : / www.orientation.ac-versailles.fr/formation/pp/d/meuret.pdf](http://www.orientation.ac-versailles.fr/formation/pp/d/meuret.pdf) (page consultée le 25 août, 2006).

Meuret, D. (2003). Le redoublement. [http : //www.snuipp.fr./rubrique](http://www.snuipp.fr./rubrique) (page consultée le 15 Juin, 2005).

Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris : PUF.

Michalaelowa, K. (2001). Primary education quality in francophone sub-sahara africa : determinants of learning achievement and efficiency considerations, *World develeoppement*, 29, 1699-1716.

Michaelowa, K. et Wechtler, A. (2006). *The cost-effectiveness of inputs in primary education: insights from the literature and recent student surveys for sub-Saharan Africa*. Document de travail. Paris : ADEA.

Milner, J.C. (1984). *De l'école*. Paris : Seuil.

Mime/Martissono, F. (1997). *Les filles à l'école sénégalaise : L'égalité sociale, l'école en question*. Dakar : ENS/UCAD/ CUSE (Mémoire de DEA non publié).

Mingat, A. (1981). Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur. *Population*, 2, 337-360.

Mingat, A. et Richard, M. (1991). Evaluation des activités de rééducation CAPP à

l'école élémentaire. Dijon : *Cahiers de l'IRERDU*.

Mingat, A. (1994). Eléments pour une analyse de la politique éducative française. *Savoirs, Education, Formation*. 6, 495-515.

Mingat, A., Rokotomalala, M., et Suchaut, B. (1999). Une analyse empirique des programmes de l'enseignement en Mauritanie. *Rapport pour le ministère de l'éducation nationale en Mauritanie*. Dijon : IREDU.

Mingat, A. et Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique et comparative*. Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'éducation du Québec (1991). *La réussite au secondaire et la question de l'abandon des études*. Québec : Direction de la Recherche.

Moens, F. (2006). PISA : controverses et débats en Belgique francophones. http://www.ep.inrp.fr/EP/colloques/eval_pol/frédéric_Moens (page consultée le 12 juin 2008).

Mohamed, A.M. (2000). *Les facteurs explicatifs du rendement scolaire dans les Iles Comores : La contribution des enseignants des classes de CM1 et de CM2*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation.

Mohamed, A.M. (2003). Le rendement scolaire : perspectives spécifique de l'enseignement primaire aux Iles Comores. [http : //www.comores-online.com/mwezinet/education/rendement_scolaire.htm](http://www.comores-online.com/mwezinet/education/rendement_scolaire.htm) (page consultée le 25 mars 2007)

Monseur, C. et Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régularité efficace ? In Demeuse, M., Straeten, M-H., Nicaise, T. et Moutoul, A. (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur es systèmes éducatifs d'enseignement et de formation* (pp. 391-407). Bruxelles : De Boeck.

Montoussé, M. et Renouard, G (1997). *100 fiches pour comprendre la sociologie*. Paris : Bréal

Morency, L. et Bordeleau, C. (1995). Pygmalion dans les garderies. Une description de la nature des attentes que les éducatrices peuvent entretenir à l'égard des enfants. *Revue des Sciences de l'Education*, 21, 561-580.

Morton, R.F., Hebel, J.R. et McCarter, R.J. (1998). *Épidémiologie et biostatistique*. Paris : Doin. Initiatives Santé.

Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu, des documents et des communications*. Paris : ESF.

Munier, J.M. et Bastide, E. (2006). Le redoublement en Afrique : des dépenses importantes chaque année pour quels résultats ?
http://www.rfi.fr/radiof/editions/072/edition_19-20060403.asp (page consultée le 29 août, 2006).

Nazam, H. (2003). *L'appréciation des coûts de manuels scolaires d'intégration des langues*. ADEA.

Ndiaye, S. (2007). *La qualité, déterminant principal de l'efficacité*. Dakar : Les Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.

Ndiaye, S. (2008). *Former un enseignant motivé et compétent*. Dakar : Les Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.

Ndimbirwe, J.B. (1995). *Facteurs responsables de mauvais résultats en mathématiques chez les filles des écoles secondaires zambiennes*. Nairobi : Academy Sciences Publishers.

Ngayimpinda, E. (1999). *Crise socio-politique et destruction des ménages au Burundi*. Bujumbura : Ministère de la planification du développement et de la construction.

Niyongabo, J. (1998). La démocratisation de l'éducation pour une paix durable. *Au cœur de l'Afrique*, Tome LXVI, 3

Niyongabo, J. (2004). *Problématique de l'éducation au Burundi*. Bujumbura.

OCDE. (2001). *Knowledge and Skills for life : first results from PISA 2000*. Paris : Les Éditions de l'OCDE.

OCDE. (2008). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2008*. Paris : Les Éditions de l'OCDE.

Odaga, A. et Heneveld, W. (1995). *Girls and school in sub-Saharan Africa analysis to*

action. Washington D.C : Human resource Division of Africa technical departement, the world Bank.

ONU. (2005). Objectifs du millénaire pour le développement. *Rapport 2005*. New York.

Orivel, F. et Perrot, J. (1988). *Possibilités budgétaires et besoins financiers du secteur de l'éducation en république de Guinée*. Conakry : MEPU-FP

Ouedraogo, A. (1998). Le contenu sexiste des livres scolaires : au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé. In M. F. Lange (Ed.), *L'école et les filles en Afrique : scolarisation sous condition*. Paris : Édition KARTHALA.

PASEC. (1998). *L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire. Investigations et diagnostics pour amélioration de la qualité du système éducatif*. Abidjan.

PASEC. (1999). *Les facteurs d'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. Dakar : CONFEMEN.

PASEC (2003). *Le programme de formation des maîtres et la double vacation en Guinée*. Dakar : CONFEMEN.

PASEC. (2004a). *Impact du statut enseignant sur les acquisitions dans le premier cycle de l'enseignement fondamental public au Mali*. Dakar : CONFEMEN.

PASEC. (2004b). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement du cycle de base 1 au Niger : quel bilan ?* Dakar : CONFEMEN.

PASEC. (2006). *La formation de enseignants contractuels en Guinée en Guinée. Études thématiques*. Dakar : CONFEMEN

PASEC. (2007). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin selon l'enquête méthodologique du PASEC*. Dakar : CONFEMEN

Paul, J-J (1988). *Le redoublement à la lumière d'une approche comparative*. Éducation, 20

Paul, J-J. et Troncin, T. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du

redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. http://cisad.adc.education.fr/fr/lcee/document/rapprt_Paul_Troncin.pdf (page consultée le 11 novembre 2005).

Paul, J.-J. et Troncin, T. (2005). Le redoublement au cours préparatoire, une pratique persistante qui soulève de nombreuses interrogations. http://www.u_bourgogne.fr/IREDU (page consultée le 12 juillet, 2006).

Paul, L. et Brimer, M.A. (1971). *La déperdition scolaire : un problème mondiale*. Paris : UNESCO.

Perrenoud, P (1993). Former les maîtres primaires à l'université à partir des sciences de l'éducation. Les perspectives à Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud./php_main/profession.html (page consultée le 10 mars, 2007 à 10 heures, 25)

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : PUF.

Perrenoud, P. (1996). De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. http://www.ac_rennes.fr/gdossier/projacad3/extraitsdecrits.doc (page consultée le 8 septembre, 2006).

Philippe, C.A. (1992). *Caractéristiques professionnelles des enseignants et rendement scolaire des élèves fondamentales en Haïti*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Québec : Université Laval.

Piéron, H. (1963). *Examen et Docimologie*. Paris : PUF.

Pigozzi, J.M. (2004). Position ministérielle sur la qualité de l'éducation. *Perspectives*, 36, 5-14

Piqué, C. et Suchaut, B. (2002). Éléments d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE. http://www.u_bourgogne.fr/upload/site_120/publications/2002/02091.pdf (page consultée le 30 août, 2006).

Piqué, C. (2005). La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 151, 75-89

Plaisance, E. (1989). Échec et réussite scolaire : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation. *Psychologie française*, 43, 229-235.

Plowden Report (1967). *Children and their primary schools : A report of the Central Advisory Council for Education*. London : Her Majesty's Stationery Office.

PNUD. (1998). *Rapport national sur le développement humain au Burundi*. Bujumbura : Ministère de la Planification du Développement et de la Reconstruction.

PNUD. (2001). *Rapport national sur le développement humain au Burundi*. Bujumbura : Ministère de la Planification du Développement et de la Reconstruction.

PNUD. (2003). *Rapport national sur le développement humain au Burundi*. Bujumbura : Ministère de la Planification du Développement et de la Reconstruction.

Pollit, E. (1990). *Malnutrition and infection in the classroom*. Paris : UNESCO

Postlethwaite, T.N. (2005). *Le pilotage des résultats des élèves*. Paris : IPE

Prêteur, Y. et Louvet-Schmauss, E. (1994). Image de soi scolaire et acquisition de la lecture/écriture chez les enfants de cours préparatoire. *Psychologie et éducation*, 16, 33-48.

Psycharopoulos, G et Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement*. Paris : Economica

Quivy, R. et Van Compenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en Sciences sociales*. Paris : Dunod.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

République du Burundi. (1989). *Décret-loi n°1/025 du 13 juillet 1989 portant réorganisation de l'enseignement au Burundi*. Bujumbura : Cabinet du Président.

République du Burundi. (1989). *Réponses des questions du Président de la République lors de ses tournées dans les provinces*. MEN : Direction Générale de l'enseignement secondaire et technique.

République du Burundi. (1992). *Recensement général de la population : résultats définitifs*. Gitega : Bureau central de recensement.

République du Burundi. (2001). *Listing Accordéons*. Bujumbura : Ministère du travail , de la fonction publique et de la formation professionnelle.

République du Burundi. (2004). *Population burundaise. Projet appui à la prise en compte des questions des populations dans les programmes de développement*. Bujumbura : Ministère de la planification du développement et de la construction.

République du Burundi. (2009). *Recensement général de la population : résultats définitifs*. Bujumbura : Ministère de l'intérieur.

République du Mali. (2006). *Système éducatif malien*. Bamako : Ministère de l'Éducation Nationale.

Resenshine, B.V. (1986). Vers un enseignement des matières structurées. In Crahay, M. et Lanfontaine (Eds.). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor. 304-305

Reuchlin, M. (1972). *Les facteurs socio-économiques du développement cognitifs. Milieu et développement*. Paris : PUF.

Rivkin, S.G., Hanushek, E. A. et Kain, J.F. (2002). *Teachers, schools and academic achievement*. University of Texas-Dallas : Texas school project.

Rivkin, S.G , Hanushek, E. A. et Kain, J.F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-445.

Rolland, J.C. (2006). Redoublement.
http://eppee.ouvaton.org/article.php?id_article=433 (page consultée le 10 août, 2007).

Romero, N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres. Les ZEP contre la*

démocratie. Paris : Éditions La Découverte et Syros.

Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai : Casterman.

Rosso, J.M.D. et Marek, T. (1998). *Agir à l'école. Pour de meilleurs résultats scolaires par l'amélioration de la santé et de la nutrition dans les pays non industrialisés*. Washington : Banque Mondiale.

Rwehera, M. (1999). *L'éducation dans les pays les moins avancés : quelle marge de manœuvres ?* Paris : L'Harmattan.

Salem, M. (2003). *Analyse coût-efficacité du système éducatif mauritanien : le cas de la deuxième année de l'enseignement fondamental*. Bourgogne (mémoire de DEA non publié)

Sall, H.N. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar*. Dakar : Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Département de la Philosophie. Doctorat d'État en Lettres et Sciences Humaines.

Sall, H.N. et De Ketele, J-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19, 119-142.

Sander, W.L.L. et Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville : University of Tennessee value-added research and assessment center.

Sarr, C. (2004). *Abseintéisme en éducation physique et sportive dans l'enseignement secondaire*. Dakar : ENS/UCAD/CUSE (mémoire non publié).

Scheerens, J. (2000). *Améliorer l'efficacité dans les écoles*. Paris : IPE

Schiefelbein, E. et Simmons, J. (1981). *The determinants of school achievement : A review of the research for developing countries*. Ottawa : CRDI

Schultz, T.P. (1989). *Return to women's education*. Washington : World Bank

Schwille, J. (1991). Is grade repetition always wasteful ? New data and unanswered questions. *Bridges research series*, 7.

Simmons, J. et Alexander, L. (1978). The determinants of school achievement in developing countries : a review of research. *Economic development and cultural change*, 26, 341-357.

Slavin, R-E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools : a best evidence synthesis. *Review of Educational Research*. 57, 471-499.

Smith –Sreen, P. (1998). *Les causes de la déscolarisation des filles et les aspirations socio-professionnelles des filles déscolarisées au Gabon*. Libreville : UNICEF

Smith, D.G. (1999). Economic fundamentalism, globalisation, and the public of education. *Interchange*, 30, 93-117.

Solaux, G. (2005). Comment concilier efficacité et équité dans les systèmes éducatifs des pays en développement. In Demeuse, M., Straeten, M-H., Nicaise, T. et Moutoul, A. (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur es systèmes éducatifs d'enseignement et de formation* (pp. 423-493). Bruxelles : De Boeck

Suchaut B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effet sur les acquisitions des élèves. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 124-152.

Suchaut, B. (1998). L'individualisation de l'enseignement de la lecture : éléments d'évaluation d'un dispositif pédagogique au cours préparatoire. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31, 41-67.

Suchaut, B. (2002). La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs sociodémographiques scolaires. [http : //www.bourgogne.fr/upload/site_120/publications/2002/02091.pdf](http://www.bourgogne.fr/upload/site_120/publications/2002/02091.pdf) (page consultée le 3 septembre, 2006)

Suchaut, B. et Solaux, G. (2002). La formation des enseignants en Afrique francophone : contexte, efficace et perspectives. *Communication au colloque international de l'Association française de l'éducation comparée*. Caen.

Tanko, L. (2005). *Education pour tous et qualité : accès des femmes nigériennes à l'éducation en matière et de lutte contre le SIDA*. Dakar : ENS/UCAD/CUSE(mémoire de DEA non publié)

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Tchombé, T.M. (1994). *Accès des filles à l'éducation de base au Cameroun*. Dakar : BREDA.

Tembon, M., Diallo, I. S., Barry, D. et Barry, A. A. (1997). *Genre et fréquentation scolaire au primaire en Guinée*. Conakry : Institut d'études sur le développement.

Thines, G. et Lempeur, A. (1984). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris : CIACO.

Thorndike, R. L. (1975). The relationship of School Achievement to Differences in the Backgrounds of children. In A.C. Pawes et D.W. Levine (Eds), *Education policy and International Assessment : Implication of the IEA surveys of Educational Achievement*. Berkeley : MCctchan, 93-104

Tomasevski, K. (2003). *Document préliminaire pour le rapport de suivie sur l'EPT 2003/2004*.

Troncin, T. (2001). *Le redoublement à l'école élémentaire : une pratique persistante à la recherché de sa légitimité*. Dijon : IREDU

Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche d'une décision à la recherche de sa légitimité. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education*. Dijon : université de Bourgogne.

Troncin, T. (2006). Le redoublement au cours préparatoire. [http : //www ia21.ac-](http://www.ia21.ac-)

dijon.fr/aetu21/bulletin_2005-2006/bd6/ann4.pdf (page consultée le 5 septembre 2006).

Troncin, T. et Paul, J. P. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. *http : cisad.adc.education.fr/hcee : documents/rapport_Paul_Troncin.pdf* (page consultée le 10 mars 2006)

UNESCO. (1961). *Manuel de statistique*. Paris : UNESCO

UNESCO. (1984). *La démocratisation de l'éducation*. Paris : UNESCO

UNESCO. (1985). Ajustement structurel et renforcement des capacités nationales dans le domaine de l'éducation. *Les cahiers de l'UNESCO*, 3.

UNESCO. (1933). *L'action mondiale pour l'éducation aujourd'hui, demain un monde meilleur*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (1996). *Le redoublement scolaire dans l'enseignement primaire : analyse mondiale*. Paris : UNESCO/BIE.

UNESCO. (1998). *Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission*. Paris : UNESCO

UNESCO. (2000). *L'évaluation des acquis scolaires. Forum consultatif international sur l'Education Pour Tous*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2003). *Genre et éducation pour tous: le pari de l'égalité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2004*. UNESCO

UNESCO. (2004). *Éducation pour tous. L'exigence de la qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.

UNESCO. (2006). L'éducation à la prévention du VIH et du SIDA. Un potentiel sous-exploité. *L'éducation aujourd'hui*, 15

UNESCO. (2007a). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements scolaires dans l'enseignement secondaires*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2007b). L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible? *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*. Paris : UNESCO.

UNESCO/BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar : UNESCO/BREDA

UNICEF. (1971). *De la reproduction rapide régulière des principales statistiques. L'enseignement primaire au Burundi. Contribution de l'UNICEF au Burundi*. Bujumbura : MEN

UNICEF. (1997). *The state of the world's children 1997*. Oxford : Oxford University Press.

UNICEF. (1999). *The State of the world's children 1999 : Education*. New York : Oxford University Press.

UNICEF (2000). *Enquête à indicateurs multiples*. Niger: UNICEF

Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : PUM.

Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages*. Paris : NNDP-Montrouge.

Verspoor, A.M. (2005). *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Paris : L'Harmattan.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Wang, M., Haertel, G. et Warberg, H. (1994). Qu'est qui aide l'élève à apprendre? *Revue pédagogique*, 90, 45-49.

Wannocott, T.H. et Wonnacott, R.J. (2000). *Statistique, économie, gestion, sciences, médecine*. Paris : Economica

Whitman, L. (2000). *Santé et nutrition scolaire*. Paris : UNESCO.

Wilms, J.D. et Somers, M.A. (2001). Family, classroom and school effects on children's

educational outcomes in latin America. *School effectiveness and school improvement*, 12, 409-445.

INDEX DES AUTEURS**A**

ACCT, 78, 83, 104

Acland, 73

ADEA, 2, 4, 8, 35, 36, 56, 61, 70, 74, 104

AFIDES, 104

Akoué, 57, 64, 73, 76, 77, 124, 130, 134, 238

Alexander, 76

Amyotte, 146, 149, 232

Anderson, 70, 85, 109, 116, 120, 121, 131

Altinok, 80, 88

Avalos, 133

Avanzini, 67

B

Ballion, 70, 103, 118

Bane, 70

Banque Mondiale, 1, 2, 3, 23, 29, 35, 54, 73, 82, 83, 85, 85, 87, 88, 93, 95, 106, 105, 106, 108, 113, 120, 129, 242, 245, 247, 251, 253, 254

Barbeau, 131, 132

Barahinduka, 70, 71, 72, 84

Bararufise, 13

Bariaud, 132

Barry, 72, 238

Bascia, 113, 114, 115, 246

Bashir, 87

Bastin, 66, 67, 110, 132

Beaudelot, 71, 125, 127, 128, 239

Behagel, 88

Bernard, 5, 7, 8, 35, 46, 47, 54, 56, 58, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 113, 259

Bernstein, 126, 130
Best, 65, 67
Billamy, 1, 2
Bissonnette, 51, 116, 117, 118
Blondin, 35
Bloom, 127, 131
Bomboir, 102
Boudon, 128
Bouazzaoui, 72, 73, 246
Bouchard, 71,72, 239
Bounouré, 127
Bourcet, 132
Bourdieu, 125, 126, 128
Brimer, 5, 8, 35, 54, 74, 77, 247, 252
Bressoux, 72, 88, 92, 96, 101, 102, 105, 106, 108, 117, 119, 119, 121, 255
Brophy, 122, 123
Brunswic, 5
Bryrnex, 63
Byamugisha, 83

C

Caille, 36
Caillods, 70, 122
Campbell, 69
Campenhould, 149
Carricano, 154
Carron, 74,73, 87, 89, 127, 254
CERPOD, 774
Chang, 2, 81, 107
Châu, 71, 73, 87, 90,127, 254
Cherkaoui, 70, 78
Chinapah, 76,86

Clarke, 70, 84

Claudenson, 74

Cloutier, 239

Cohen, 73

Coleman, 70, 76, 80, 111

CONFEMEN, 5, 6, 8, 9, 35, 56, 84, 251

Coombs, 65, 73

Crahay, 5, 35, 36, 52, 57, 62, 63, 64, 65, 101, 110, 111, 112, 119, 123, 125, 244

Cosnefroy, 5, 63, 64

Courbon, 71

Coustère, 88

Cowley, 86

Cusso, 35, 78, 248

D

De Ketele, 23, 54, 61, 87, 88

De Landsheere, G, 33, 61, 123, 150

De Landsheere, V, 123

Deblé, 33, 34, 35, 60

Debray-Ritzen, 130

Delors, 104, 105

Demeuse, 61,64, 81, 82, 83, 110, 112, 113, 127, 128, 242, 245, 246, 253, 254

Dépovert, 5, 8

Diallo, 72, 73, 238

Diambomba, 24, 71, 72, 73, 79, 82, 86, 104, 105, 107, 114, 120 ,241,246, 251

Dièye, 33

Djibo, 116

Draelants, 110, 111, 112

Dumay, 70, 101, 102, 105, 111, 117

Dupriez, 101, 102, 103, 110, 111, 112, 145

Duru-Bellat, 5, 35, 62, 64, 72, 73, 101, 102, 103, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 127, 129, 145, 246, 255

E

Eisemon, 5, 35, 61, 72, 76, 77, 79, 86, 102, 104, 240
Establet, 73, 126, 128, 128

F

Falayajo, 83
Fleuret, 77
Forestier, 51, 57, 63, 64
Foujol, 154
Frdua-Kwarteng, 114, 115
Fuller, 70, 81, 82, 105, 113, 246

G

Gahama, 14
Gauthier, 55, 115, 118
Gilling, 35, 113, 130, 246
Gimeno, 71, 73, 74, 75, 104, 247
Gintis, 72
Gonzalez, 42
Goodlad, 131
Gorman, 61
Grisay, 35, 53, 62, 63, 85, 102, 103, 110, 111, 121
Guèye, 86

H

H'ddigi, 83
Haddad, 113, 246
Haertel, 71
Hamissou, 83
Hanushek, 92, 246
Hebel, 203
Heneveld, 71, 239
Henhs, 70
Henriot-Van Zanten, 71, 129

Heyneman, 71, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 102, 128, 129, 164, 240, 241, 245, 247

Holmes, 53

Houngbedji, 93, 94

Hutmacher, 62, 63, 64, 113, 246

I

Isambert-Jamati, 64

J

Jacobson, 69, 116

Jamisson, 72

Jarousse, 54, 62, 64, 71, 72, 73, 74, 77, 80, 81, 82, 83, 87, 90, 107, 113, 120, 128, 238, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248

Jarraud, 8

Jencks, 116, 130

K

Kaboré, 33, 76

Kain, 89

Kakule, 77

Kane, 71

Kanjee, 83

Kantabaze, 33, 73, 84, , 242, 245, 251

Katahoire, 77

Keller, 131

Kennedy, 42

Khan, 78

Kimball, 72, 239

Komenan, 106

Kramarz, 92

Krueger, 89, 96, 254, 255

Kulik, J.A, 121

Kulik, C.C, 121

L

Lafontaine, 64, 101

Laderrière, 66

Lansman, 66

Laveault, 148

Le Gall, 130

Lê Thanh Khoi, 14, 33, 34, 35, 66

Legendre, 33, 34, 36, 53

Legrand, 131

Lemrabott, 80, 86, 96, 240, 241, 255

Leroy-Audouim, 90, 120

Lockheed, 71, 72, 743 75, 83, 105, 107, 238, 242, 245, 247

Longevin, 241

Litt, 127

Longo, 1, 81

Louvet-Schmauss, 132

Loxley, 102

M

Maiga, 74

Mahlck, 86

Major, 70, 93

Makasa, 77

Maney, 80

Marek, 79, 248

Marceau, 86

Matthews, 53

McCarter, 230

Mcluhan, 34

Mcpartland; 69

MEN, 9, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 74, 75, 76, 100, 241, 244

MEQ, 35, 56, 57, 73, 239

Meuret, 5, 35, 36, 63

Michaelowa, 81, 92, 96

Milner, 36, 61

Mime/Martissono, 126

Mingat, 4, 30, 54, 62, 64, 71, 72, 73, 74, 76, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 93, 97, 107, 110, 111, 112, 113, 117, 121, 129, 237, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 251, 253

Mischelson, 71

Mod, 69

Mohamed, 33

Moisset, 72, 246

Monseur, 35, 64

Montoussé, 125

Morton, 203

Mura, 72

N

Nazam, 81, 242, 245

Ndiaye, 97

Ndimbirwe, 71

Niyongabo, 15, 24, 27

Njiale, 65

Noël, 5, 8

Ntakimazi, 244

O

OCDE, 40, 41, 66, 78, 106, 107, 109, 120

Ocitti, 77

Odaga, 239

ONU, 2

Opoka, 77

Orivel, 80

Ouedraogo, 73, 76, 241

Ouellet, 71, 72, 246

P

Paradis, 75

PASEC, 53, 71, 73, 74, 78, 87, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 107, 246, 254

Passeron, 125, 126, 128

Paul, 35, 36, 48, 62, 76

Pauli, 5, 35, 54, 75, 78, 247, 251

Perrenoud, 35, 36, 62, 112

Perrot, 80

Philipe, 116

Piéron, 102

Piqué, 36, 102, 116

Plaisance, 65

Plowden, 71

PNUD, 31

Pollit, 78

Postlethwaite, 43, 45, 51, 71, 83, 122, 242, 245

Potvis, 75

Prêteur, 132

Prost, 92

Prouty, 73, 75, 76, 87, 106, 240, 251

Psycharopoulos, 5, 54, 55, 61, 83, 113, 242, 245, 246

Q

Quivy, 150

R

Rafalimanana, 83

Raynal, 67

Renouard, 125

Richard, 51, 110

Rieunier, 67
Rinfret, 71
Rivkin, 96, 117, 254
Rocher, 5, 63, 64
Romero, 126
Roosen, 66
Rosenshine, 117
Rosso, 79, 242, 245, 248
Rwehera, 23, 34, 34

S

Salem, 54, 114, 246
Sall, 24, 25, 54, 61, 83, 91, 254
Scheerens, 83, 85, 103, 106
Schiefelbein, 55, 70, 77, 123
Schultz, 71
Schwille, 71, 73, 75, 76, 85, 106, 238, 240, 251
Shwtzer, 129
Simmons, 70, 76, 78, 122
Smith –Sreen, 56, 73
Solaux, 56, 70, 92
Somers, 120
St-Amand, 71, 72, 239
Straeten, 64
Suchaut, 4, 29, 35, 36, 71, 86, 89, 90, 93, 97, 113, 118, 246, 251, 253

T

Tanko, 71, 74
Tembon, 72, 238
Thorndike, 76, 80
Tiyab, 5, 97, 254
Tomasevski, 18, 75

Troncin, 5 36, 48, 63, 64, 128

Tourneur, 68

U

UNESCO, 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 29, 30, 33, 35, 47, 50, 51, 55, 56, 60, 69, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 81, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 104, 105, 107, 238, 239, 245, 248, 253, 254

UNICEF, 74, 75

V

Van Compenhoudt, 150

Vandenberghe, 80, 112, 128

Verbunt, 78, 248

Verspoor, 70, 71, 74, 81, 83, 85, 86, 90, 93, 107, 108, 114, 239,242, 245, 247, 251

Vianou, 5, 97

Viau, 131, 133

W

Walberg, 71

Wang, 71, 103

Wechtler, 92, 96

Weinfeld, 69

Whitman, 78, 200

Wilms, 120

Wisnbaker, 129

Woodhall, 5, 54, 55, 61, 83, 113, 242, 245, 246

Y

Yamamoto, 63

York, 69

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire réservé aux élèves

Annexe 2 : Questionnaire réservé aux enseignants

Annexe 3 : Résultats des données de l'analyse univariée et bivariée

Annexe 4 : Résultats des données de l'analyse multivariée

Annexe 5 : Grille d'observation

Annexe 6 : Journaux consultés

Annexe 1 : Questionnaire réservé aux élèves

1. Nom et prénom :

2. Ecole fréquentée :

3. Age :

4. Genre :

(Cochez la bonne réponse)

Masculin

Féminin

5. Quel est votre religion ?

(Cochez la bonne réponse)

Catholique

Protestante

Musulmane

Animiste

6 Quelle est la langue que tu parles le plus souvent à la maison ?

(Cochez la bonne réponse)

Kirundi seulement

Français seulement

Swahili seulement

Kirundi mélangé avec une autre langue

7 As-tu déjà doublé de classe ? Oui Non

Si oui, quelle (s) classe (s) ?

8. Pourquoi as-tu doublé de classe? (Question réservée aux élèves qui déjà doublé)

9 Quel est le niveau d'instruction de votre mère ?

(Cochez dans la case qui convient)

Analphabète

Primaire

Secondaire

Supérieur

10 Quel est le niveau d'instruction de votre père
(Coches dans la case qui convient)

Analphabète

Primaire

Secondaire

Supérieur

11. Quelle est la profession de votre mère ?
(Coches dans la case qui convient)

Agriculteur

Ouvrier

Cadre moyen

Cadre supérieur

12. Quelle est la profession de votre père ?
(Coches dans la case qui convient)

Agriculteur

Ouvrier

Cadre moyen

Cadre supérieur

13. Le ménage que tu habites, est-il abonné en eau ?

Oui

Non

14. Le ménage que tu habites, est-il abonné en électricité ?

Oui

Non

15. Le ménage que tu habites, dispose-t-il d'un poste radio ?

Oui

Non

16. Le ménage que tu habites, dispose-t-il d'un poste téléviseur?

Oui

Non

17. Combien de repas prends-tu par jour ? (Marques en chiffres)

18. As-tu un manuel personnel de français ?

Oui

Non

19. As-tu un manuel personnel de kirundi ?

Oui

Non

20. Tes parents viennent-ils à l'école pour échanger avec l'enseignant ?

Oui

Non

21. Qui t'aide à réviser la matière apprise en classe?

22. En classe, tu partages le manuel de kirundi avec combien d'élèves ?

23. En classe, tu partages le manuel de français avec combien d'élèves ?

24 Tu partages le banc-pupitre avec combien d'élèves ?

25. Classes tes occupations après les heures de cours par ordre décroissant !

- préparer le repas ;
- s'occuper des plus petits ;
- faire la vaisselle ;
- réviser les leçons ;
- puiser de l'eau ;
- jouer avec les autres camarades ;
- regarder la télévision ;
- écouter la radio ;
- faire du commerce.

26. Pourquoi certains élèves échouent ?

Annexe 2 : Questionnaire réservé aux enseignants.

Identification de l'enseignant

1 École primaire :

2. Nom et Prénom :

3. Titulaire de la classe de :

4. Genre M F

5. Diplôme D4 D6 D7

6. Ancienneté de l'enseignant

1 à 5 ans 6 à 10 ans Plus de 10 ans

7. Depuis combien d'années êtes-vous titulaire de la classe de 5^{ème} année ?

8. Votre école est-elle

- publique ? Oui Non
- sous convention catholique ? Oui Non
- sous convention protestante ? Oui Non
- sous convention musulmane ? Oui Non

9. Votre école pratique-t-elle

- la double vacation ? Oui Non
- la simple vacation ? Oui Non

10. L'année dernière, l'effectif des élèves de votre classe s'élevait à combien ?

11. Le nombre de redoublants s'élève à combien ?

12. A quoi attribuer le redoublement de vos élèves ? (Donnez les réponses par ordre d'importances).

- a
- b
- c
- d

e
f
g
f
h
j

13. Existe-il une collaboration entre l'enseignant et les parents de l'enfant ?

Oui

Non

Si oui, quelle est l'importance de telle rencontre ?

14. Avez-vous le fichier du maître pour les branches suivantes ?

calcul Oui Non

français Oui Non

kirundi Oui Non

étude du milieu Oui Non

15. Avez-vous bénéficié d'une formation continue ou d'un séminaire de formation ?

Oui

Non

Si oui, la formation a durée combien de temps?

16. Etes –vous sollicité par les parents pour donner des cours particuliers ?

Oui

Non

Si oui quels sont les élèves qui participent à ces cours ?

17. Quelles sont les stratégies utilisées pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage ?

18 Existe-t-il un manuel de l'élève pour les branches suivantes ?

Kirundi Oui Non

français Oui Non

Si Oui, un manuel est partagé avec combien d'élèves ?

19. Êtes-vous satisfait de votre métier ?

Oui

Non

(Justifier votre réponse)

20. Avez-vous confiance envers vos élèves ?

Oui

Non

ANNEXE 3 : RÉSULTATS DES DONNES DE L'ANALYSE UNIVARIÉE ET BIVARIÉE.

Tableau croisé classes doublées * genre

Effectif

		genre		Total
		masculin	fémini	
classes doublées	aucune	245	209	454
	une fois	378	425	803
	deux fois	317	270	587
	trois fois et plus	134	134	268
Total		1074	1038	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	8,758(a)	3	,033
Rapport de vraisemblance	8,764	3	,033
Association linéaire par linéaire	,000	1	,993
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 131,72.

Tableau croisé classes doublées * Age

Effectif

		Age			Total
		Moins de 12 ans	12 ans	13 ans et plus	
classes doublées	aucune fois	279	81	94	454
	Une fois	217	193	393	803
	Deux fois	57	109	421	587
	Trois fois et plus	7	21	240	268
Total		560	404	1148	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	550,374(a)	6	,000
Rapport de vraisemblance	572,339	6	,000
Association linéaire par linéaire	493,852	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 51,27.

Tableau croisé classes doublées * Religion

Effectif

		Religion				Total
		catholique	protestant	musulman	autres	
classes doublées	aucune	224	111	108	11	454
	une fois	353	178	236	36	803
	deux fois	242	146	174	25	587
	trois fois et plus	103	75	76	14	268
Total		922	510	594	86	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	17,195(a)	9	,046
Rapport de vraisemblance	17,690	9	,039
Association linéaire par linéaire	9,752	1	,002
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 10,91.

Tableau croisé classes doublées * profession père

Effectif

		profession père					Total
		agriculteur	ouvrier	cadre moyen	cadre supérieur	mort	
classes doublées	aucune	34	156	104	96	64	454
	une fois	67	377	163	62	134	803
	deux fois	72	298	79	21	117	587
	trois fois et plus	37	137	25	2	67	268
Total		210	968	371	181	382	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	190,522(a)	12	,000
Rapport de vraisemblance	186,068	12	,000
Association linéaire par linéaire	13,690	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 22,97.

Tableau croisé classes doublées * Profession mère

Effectif

		Profession mère					Total
		agriculture	ouvrier	cadre moyen	cadre supérieur	mort	
classes doublées	aucune	98	137	164	22	33	454
	une fois	279	301	150	17	56	803
	deux fois	220	265	55	7	40	587
	trois fois et plus	125	103	7	1	32	268
Total		722	806	376	47	161	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	223,069(a)	12	,000
Rapport de vraisemblance	228,342	12	,000
Association linéaire par linéaire	1,844	1	,175
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,96.

Tableau croisé classes doublées * niveau d'instruction père

Effectif

		niveau d'instruction père					Total
		analphabète	primaire	Secondaire	supérieur	mort	
classes doublées	aucune	35	115	144	96	64	454
	une fois	102	287	220	61	133	803
	deux fois	92	242	115	21	117	587
	trois fois et plus	44	114	42	1	67	268
Total		273	758	521	179	381	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	201,450(a)	12	,000
Rapport de vraisemblance	199,978	12	,000
Association linéaire par linéaire	13,719	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 22,71.

Tableau croisé classes doublées * niveau d'instruction-mère

Effectif

		niveau d'instruction-mère					Total
		analphabète	primaire	secondaire	supérieure	mort	
classes doublées	aucune	86	126	187	22	33	454
	une fois	230	288	213	16	56	803
	deux fois	182	271	88	5	41	587
	trois fois et plus	99	114	22	1	32	268
Total		597	799	510	44	162	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	185,139(a)	12	,000
Rapport de vraisemblance	187,824	12	,000
Association linéaire par linéaire	2,087	1	,149
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,58.

Tableau croisé classes doublées * nombre de repas

Effectif

		nombre de repas				Total
		une fois	deux fois	trois fois	plus de trois fois	
classes doublées	aucune	26	93	257	78	454
	une fois	72	198	429	104	803
	deux fois	84	214	248	41	587
	trois fois et plus	32	102	125	9	268
Total		214	607	1059	232	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	111,326(a)	9	,000
Rapport de vraisemblance	115,906	9	,000
Association linéaire par linéaire	88,946	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 27,16.

Tableau croisé classes doublées * visite des parents

Effectif

		visite des parents		Total
		oui	non	
classes doublées	aucune	96	358	454
	une fois	105	698	803
	deux fois	53	534	587
	trois fois et plus	26	242	268
Total		280	1832	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	36,660(a)	3	,000
Rapport de vraisemblance	34,721	3	,000
Association linéaire par linéaire	29,036	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 35,53.

Tableau croisé classes doublées * eau

Effectif

		eau		Total
		oui	non	
classes doublées	aucune	324	130	454
	une fois	443	360	803
	deux fois	263	324	587
	trois fois et plus	106	162	268
Total		1136	976	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	97,959(a)	3	,000
Rapport de vraisemblance	100,226	3	,000
Association linéaire par linéaire	92,254	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 123,85.

Tableau croisé classes doublées * électricité

Effectif

		électricité		Total
		oui	non	
classes doublées	aucune	327	127	454
	une fois	489	314	803
	deux fois	307	280	587
	trois fois et plus	110	158	268
Total		1233	879	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	78,966(a)	3	,000
Rapport de vraisemblance	79,919	3	,000
Association linéaire par linéaire	78,582	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 111,54.

Tableau croisé classes doublées * possession livre français

Effectif

		possession livre français		Total
		oui	non	
classes doublées	aucune	131	323	454
	une fois	128	675	803
	deux fois	71	516	587
	trois fois et plus	31	237	268
Total		361	1751	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	61,192(a)	3	,000
Rapport de vraisemblance	56,785	3	,000
Association linéaire par linéaire	46,832	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 45,81.

Tableau croisé classes doublées * Possession livre Kirundi

Effectif

		Possession livre Kirundi		Total
		non	non	
classes doublées	aucune	77	377	454
	une fois	77	726	803
	deux fois	44	543	587
	trois fois et plus	7	261	268
Total		205	1907	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	45,934(a)	3	,000
Rapport de vraisemblance	47,442	3	,000
Association linéaire par linéaire	42,264	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 26,01.

Tableau croisé classes doublées * Soutien de l'enfant en dehors de l'école

Effectif

		Soutien de l'enfant en dehors de l'école		Total
		Non	Oui	
classes doublées	N P doublé	160	294	454
	A doublé	954	704	1658
Total		1114	998	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	71,090(b)	1	,000		
Correction pour la continuité(a)	70,198	1	,000		
Rapport de vraisemblance	71,612	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	71,056	1	,000		
Nombre d'observations valides	2112				

a Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 214,53.

Tableau croisé classes doublées * langue parlée à la maison

Effectif

		langue parlée à la maison			Total
		kirundi	swahili	kirundi et autres langues	
classes doublées	aucune	299	93	62	454
	une fois	499	195	109	803
	deux fois	391	125	71	587
	trois fois et plus	179	72	17	268
Total		1368	485	259	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	15,245(a)	6	,018
Rapport de vraisemblance	16,807	6	,010
Association linéaire par linéaire	2,059	1	,151
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 32,87.

Tableau croisé classes doublées * nombre d'élèves par livre de français

Effectif

		nombre d'élèves par livre de français			Total
		deux élèves	trois à quatre élèves	plus de quatre élèves	
classes doublées	aucune	177	180	97	454
	une fois	240	350	213	803
	deux fois	149	290	148	587
	trois fois et plus	74	125	69	268
Total		640	945	527	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	25,833(a)	6	,000
Rapport de vraisemblance	25,298	6	,000
Association linéaire par linéaire	10,504	1	,001
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 66,87.

Tableau croisé classes doublées * nombre d'élèves par livre de Kirundi

Effectif

		nombre d'élèves par livre de Kirundi			4,0	Total
		deux élèves	trois à quatre élèves	plus de quatre élèves		
classes doublées	aucune	224	192	22	16	454
	une fois	307	407	57	32	803
	deux fois	193	301	66	27	587
	trois fois et plus	93	137	23	15	268
Total		817	1037	168	90	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	41,440(a)	9	,000
Rapport de vraisemblance	40,822	9	,000
Association linéaire par linéaire	24,529	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 11,42.

Tableau croisé classes doublées * nombre d'élèves par banc pupitre

Effectif

		nombre d'élèves par banc pupitre			Total
		deux élèves	trois élèves	plus de trois élèves	
classes doublées	aucune	326	126	2	454
	une fois	513	282	8	803
	deux fois	366	217	4	587
	trois fois et plus	159	109	0	268
Total		1364	734	14	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	18,752(a)	6	,005
Rapport de vraisemblance	20,622	6	,002
Association linéaire par linéaire	11,061	1	,001
Nombre d'observations valides	2112		

a 3 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,78.

Tableau croisé classes doublées * radio

Effectif

		radio		Total
		oui	non	
classes doublées	aucune	366	88	454
	une fois	560	243	803
	deux fois	421	166	587
	trois fois et plus	166	102	268
Total		1513	599	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	31,847(a)	3	,000
Rapport de vraisemblance	32,558	3	,000
Association linéaire par linéaire	22,026	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 76,01.

Tableau croisé classes doublées * télévision

Effectif

		télévision		Total
		oui	non	
classes doublées	aucune	279	175	454
	une fois	398	405	803
	deux fois	266	321	587
	trois fois et plus	116	152	268
Total		1059	1053	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	33,857(a)	3	,000
Rapport de vraisemblance	34,092	3	,000
Association linéaire par linéaire	28,519	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 133,62.

Tableau croisé classes doublées * ancienneté de l'enseignant

Effectif

		ancienneté de l'enseignant			Total
		de 1 à 5 ans	de 5 ans à 10 ans	plus de 10 ans	
classes doublées	N'a pas redoublé sa classe	70	196	188	454
	A redoublé sa classe	403	640	615	1658
Total		473	836	803	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	16,199(a)	2	,000
Rapport de vraisemblance	17,273	2	,000
Association linéaire par linéaire	10,714	1	,001
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 101,68.

Tableau croisé classes doublées * diplôme de l'enseignant

Effectif

		diplôme de l'enseignant			Total
		D4	D6	D7	
classes doublées	N'a pas redoublé sa classe	24	244	186	454
	A redoublé sa classe	228	897	533	1658
Total		252	1141	719	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	29,561(a)	2	,000
Rapport de vraisemblance	33,444	2	,000
Association linéaire par linéaire	25,912	1	,000
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 54,17.

Tableau croisé classes doublées * Pouvoir organisateur

Effectif

		Pouvoir organisateur		Total
		SC	PU	
classes doublées	aucune	174	280	454
	une fois	296	507	803
	deux fois	234	353	587
	trois fois et plus	117	151	268
Total		821	1291	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,248(a)	3	,236
Rapport de vraisemblance	4,222	3	,238
Association linéaire par linéaire	2,549	1	,110
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 104,18.

Tableau croisé classes doublées * organisation pédagogique

Effectif

		organisation scolaire		Total
		DV	SV	
classes doublées	aucune	205	249	454
	une fois	410	393	803
	deux fois	314	273	587
	trois fois et plus	123	145	268
Total		1052	1060	2112

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	9,264(a)	3	,026
Rapport de vraisemblance	9,275	3	,026
Association linéaire par linéaire	,996	1	,318
Nombre d'observations valides	2112		

a 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 133,49.

ANNEXE 4 : RESULTATS DES DONNEES DE L'ANALYSE MULTIVARIEE**Régression économétrique :**Fonction de liaison : **Logit***Les résultats de l'estimation*Variable dépendante : Redoublement (**classed**)

Variables explicatives	Estimation	Ecart type	Stat. de Wald	Significativité
genre	-0,355	0,142	6,22	0,013
age	1,191	0,096	155,36	0,000
propère	0,281	0,178	2,48	0,115
profmère	-0,227	0,166	1,88	0,170
nivipère	-0,625	0,182	11,76	0,001
niimère	0,443	0,171	6,72	0,010
repas	-0,024	0,183	0,02	0,898
visitep	-0,527	0,190	7,66	0,006
eau	-0,311	0,208	2,24	0,135
élect	0,155	0,216	0,52	0,473
polfr	-0,411	0,182	5,13	0,024
pslic	-0,840	0,655	1,65	0,199
polk	0,193	0,229	0,71	0,398
parlivfr	-0,244	0,136	3,21	0,073
parlivki	0,110	0,160	0,47	0,492
partbpup	0,061	0,190	0,10	0,750
rad	-0,281	0,197	2,05	0,152
tél	0,076	0,187	0,16	0,686
frig	-0,373	0,224	2,77	0,096
tatraiv	0,146	0,384	0,14	0,704
voit	-0,019	0,234	0,01	0,936
biblio	0,494	0,602	0,67	0,412
ancens	-0,140	0,104	1,83	0,176
langue2	0,483	0,214	5,07	0,024
encadrement	-0,252	0,165	2,33	0,127
Religion	-0,407	0,198	4,21	0,040
dipl	-0,150	0,128	1,36	0,244
eff	0,763	0,204	13,97	0,000
pouvorg	-0,025	0,175	0,02	0,887
regsc	0,108	0,183	0,34	0,557
Log vraisemblance = - 669,674		Prob = 0,000		
Khi-deux = 429,701		Pseudo R ² = 0,243		

Calcul des effets marginaux

Variables explicatives	Effets marginaux	Ecart type	Z Stat	Significativité
genre	-0,045	0,018	-2,50	0,012
age	0,152	0,012	13,19	0,000
profpère	0,036	0,023	1,58	0,113
profmère	-0,029	0,021	-1,37	0,169
nivipère	-0,080	0,023	-3,47	0,001
niimère	-0,057	0,022	2,61	0,009
repas	-0,003	0,023	-0,13	0,898
visitep	-0,076	0,031	-2,47	0,013
eau	-0,039	0,026	-1,52	0,129
élect	0,020	0,028	0,71	0,478
polfr	-0,057	0,027	-2,09	0,037
pslic	-0,140	0,134	-1,04	0,297
polk	0,023	0,026	0,89	0,372
parlivfr	-0,031	0,017	-1,80	0,073
parlivki	0,014	0,020	0,69	0,492
partbpup	0,008	0,024	0,32	0,751
rad	-0,034	0,023	-1,51	0,131
tél	0,010	0,024	0,40	0,686
frig	-0,051	0,032	-1,56	0,118
tatraiv	0,018	0,045	0,40	0,690
voiture	-0,002	0,030	-0,08	0,936
biblio	0,053	0,054	0,99	0,321
ancens	-0,018	0,013	-1,35	0,176
langue2	0,067	0,032	2,08	0,038
encadrement	-0,032	0,021	-1,52	0,128
Religion	-0,050	0,023	-2,16	0,031
dipl	-0,019	0,016	-1,17	0,244
eff	0,098	0,027	3,71	0,000
pouvorg	-0,003	0,022	-0,14	0,887
regsc	0,014	0,023	0,59	0,557

Annexe : **GRILLE D'OBSERVATION**

I Fonctions d'Organisation

1. Règle la participation des élèves
2. Organise les mouvements des élèves
3. Ordonne :
 - a) fixe la disposition du travail ;
 - b) indique l'ordre, la succession des tâches ;
 - c) contrôle de façon neutre.
4. Tranche une situation de conflit ou de concurrence.

II. Fonctions d'imposition

1. Impose des informations :
 - a) expose la matière
 - b) réponds à ses propres questions.
2. Impose les problèmes :
 - a) pose les questions, formule les problèmes
 - b) indique les tâches, les exercices à faire.
3. Impose les méthodes de solution, la façon de procéder.
4. Suggère les réponses :
 - a) fournit un indice ou met sur le chemin ;
 - b) pose des questions chargées.
5. Impose une opinion, un jugement de valeur
6. Impose une aide non sollicitée.

III. Fonctions de développement

1. Stimule :
 - a) Crée une condition stimulante ;
 - b) propose un choix.
2. Demande une recherche personnelle
3. Structure la pensée de l'élève :
 - a) clarifie l'expression spontanée de l'élève ;
 - b) invite l'élève à préciser, compléter, généraliser ou synthétiser son apport spontané ;
 - c) propose un contrôle expérimental ;

d) répond à une demande d'information.

IV Fonctions de personnalisation

1. Accueille une extériorisation spontanée
2. Invite l'élève à faire état de son expérience extra-scolaire.
3. Interprète une situation personnelle
4. Individualise l'enseignement :
 - a) en fonction de la situation personnelle de l'élève
 - b) par des techniques pédagogiques autres que l'interaction verbale.

V Fonctions d'évaluation positive (feedback+)

1. Approuve d'une façon stéréotypée
2. Approuve en répétant la réponse de l'élève
3. Approuve d'une façon spécifique
4. Approuve d'une autre façon

VI. Fonctions d'évaluation négative (Feedback-)

1. Désapprouve d'une façon stéréotypée
2. Désapprouve en répétant la réponse de l'élève
3. Désapprouve d'une façon spécifique
4. Désapprouve d'une autre façon
5. Evaluation différée

VII. Fonctions de concrétisation

1. Utilise un matériel :
 - a) de présentation figurante ;
 - b) de présentation symbolique ;
 - c) de construction ou de manipulation
2. Invite l'élève à se servir d'un matériel
 - a) de présentation figurante ;
 - b) de présentation symbolique
 - c) de construction ou de manipulation
3. Techniques audio-visuelles :
 - a) employées par le professeur

b) employées par l'élève.

4. Ecrit au tableau.

VIII. Fonctions d'affectivité positive

1. Louange, reconnaît le mérite, cite en exemple

2. Montre de la sollicitude

3. Encouragement

4. Promet une récompense

5. Récompense

6. Témoigne du sens de l'humour

7. Désigne l'élève d'un mot affectueux

IX Fonctions d'affectivité négative

1. Critique, accuse, ironise

2. Menace

3. Admoneste

4. Réprimande

5. Punit

6. Diffère d'une façon vague

7. Rejette une extériorisation spontanée

8. Adopte une attitude cynique

X. Fonctions de prise en compte des erreurs

1. Erreurs de l'enseignant :

a) corrige ses propres erreurs ;

b) ne fait pas attention à ses propres erreurs.

2. Erreurs des élèves :

a) l'enseignant invite l'élève à se corriger ;

b) l'enseignant invite un autre élève à corriger ;

c) l'enseignant ne fait pas attention aux erreurs commises par l'élève

XI Fonctions d'intervention des élèves

1. Intervention de toute la classe.

2. Intervention de l'élève redoublant.

3. Intervention de l'élève nouveau.
4. Intervention de quelques élèves.
5. Intervention de l'élève non identifié.

ANNEXE 5 : JOURNAUX CONSULTÉS

Burundi – Enseignement.

Le professeur Joseph Ndayisaba épingle les aspects négatifs de la gratuité de l'enseignement.

Bujumbura, le 21 janvier 2010 (Net Press). Depuis son accession au pouvoir, le 26 août 2005, le chef de l'Etat, Pierre Nkurunziza et les siens, n'ont que deux mots à la bouche pour vanter les aspects positifs de leur politique qui a été matérialisé par la gratuité de l'enseignement primaire et celle des soins des mères qui accouchent ainsi que les enfants de moins de 5 ans. A peine initiée, la politique de la gratuité n'a cessé de montrer ses tares. Ainsi, des classes construites tambour battant sans matériels de construction solides se sont effondrées sur les élèves faisant souvent des victimes dans certaines provinces comme Cibitoke. Dans d'autres coins du pays, des écoles ont été anarchiquement construites et des élèves ont été affectés sans qu'ils aient des enseignants, au moment où d'autres ont été grossièrement construites sans que les maçons puissent imaginer que les tableaux constituent un support pédagogique incontournable. Dans d'autres écoles, les élèves sont obligés de s'asseoir à même le sol, faute de pupitres.

Burundi – Education.

Plus de 200 élèves par classe : Ruyigi n'est malheureusement pas un cas isolé.

Ruyigi, le 18 janvier 2010 (Net Press). Alors que la fin de l'année scolaire se profile à l'horizon (la rumeur parle du mois de mai 2010 pour cause d'élections), les enseignements manquent cruellement en province de Ruyigi. C'est ce qu'a déclaré hier le conseiller chargé du personnel à la direction de l'enseignement dans cette province située à l'Est du pays. Ce sont les écoles primaires où on remarque beaucoup de vides, consécutifs au départ des enseignants qui ont été affectés à la commission électorale communale indépendante de cette province.

Parallèlement au départ du personnel dont il est quasi-certain que le retour aura lieu à l'issue du processus électoral en septembre prochain pour le démarrage de l'année scolaire 2010-2011, un autre problème beaucoup plus sérieux et durable se pose avec acuité, celui des effectifs des élèves par classe. Comme l'a souligné le conseiller chargé du personnel, il n'est

pas rare de trouver 205 élèves dans une seule classe entre les mains d'un seul maître, ce qui réduit la qualité de l'enseignement à sa plus simple expression.

On l'a toujours écrit et répété dans les colonnes de l'agence Net Press, la gratuité de l'enseignement décrétée par le président de la République lors de son investiture en 2005 a été incontestablement une mesure très salubre pour le pays. Mais, à l'instar de tant d'autres annonces faites par Nkurunziza, supposées faire le bonheur de ses compatriotes et futurs électeurs, des mesures d'accompagnement ont cruellement manqué. Car les 205 élèves par classe et par maître révélés à Ruyigi ne constituent pas du tout un cas isolé dans le reste du pays.

La question qui vient tout de suite à l'esprit est celle de se demander quel sera le contenu des connaissances qu'auront ces enfants au terme de leur cursus primaire, à la veille d'être admis au secondaire et plus tard à l'enseignement supérieur. D'autant plus que même les écoles secondaires dont se glorifie le président d'avoir construites n'ont que les quatre murs et la toiture, en l'absence de toute autre préalable qui conditionne un enseignement de qualité : équipement, matériel et documentation pédagogique, personnel...

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES GRAPHIQUES

LISTE DES SCHÉMAS

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

CHAIPTRE I : PROBLEMATIQUE ET CADRE DE LA RECHERCHE	4
1.1. Problématique de la recherche	4
1.2. Le contexte de l'étude	10
1.2.1. Caractéristiques physiques et climatiques	10
1.2.2. Caractéristiques démographiques	11
1.2.3. Caractéristiques socio-culturelles	11
1.2.4. Caractéristiques économiques	12
1.2.5 Organisation administrative du Burundi	13
1.2.6. La politique éducative	13
1.2.6.1. La politique éducative du passé.	13
1.2.6.2. La politique éducative actuelle.	16
a). L'organisation administrative	16
b). Organisation pédagogique.	17
b ₁). Niveau préprimaire.	17
b ₂). Niveau primaire	18
b ₃) Niveau secondaire. 20	
* Enseignement secondaire général et pédagogique	19
* Enseignement technique et professionnel	20
b ₄). Niveau supérieur.	21
1.2.6.3. Les défis majeurs de l'enseignement primaire au Burundi	23

Les déperditions scolaires	330
a). La qualité de l'enseignement	24
a ₁). Le rendement interne.	26
a ₂). Les conditions d'encadrement des élèves	26
a ₃). Utilisation des ressources	28
* Les ressources humaines.	28
* Les ressources matérielles.	29
a ₄). Le financement de l'éducation.	29
Chapitre II. Facettes conceptuelles de la déperdition scolaire	33
2.1. Déperdition scolaire	33
2. 2. Abandon scolaire (ou décrochage scolaire).	34
2.3 Redoublement.	35
2. 3.1. Le redoublement est-il efficace?	35
2.3.1.1. Les résultats issus des évaluations internationales	38
a). Les résultats de PISA 2006.	38
b). Les résultats issus de PIRLS.	42
c). Les résultats du SACMEQ.	44
d). Les résultats du PASEC.	45
2.2.1.2. Les recherches quasi expérimentales.	52
2.2.1.3. La méta-analyse	53
2.2. 2. L'efficience du redoublement.	54
2.2.2.1. Le coût élevé du redoublement.	54
2. 2. 2.2. Le redoublement et l'abandon scolaire	56
1. 2.3. Le redoublement et l'équité.	61
2.2.3.1. La décision du redoublement.	62
2.2.3.2. Le redoublement et l'orientation scolaire	64
2.4. Echec scolaire.	64
CHAPITRE III : LES RECHERCHES DE TYPE INPUT-OUTPUT ET LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES	69
3.1. Les caractéristiques personnelles de l'élève et les performances des élèves.	69
3.1.1. Le genre de l'élève.	71
3.1.2 L'âge	72
3.1.3. Lieu de résidence.	73

Les déperditions scolaires	331
3.1.4. La langue parlée à la maison	74
3.1.5. La religion	74
3.16. Les antécédents scolaires	75
3.2. Les caractéristiques de l'environnement familial.	76
3.2.1. Le niveau d'instruction des parents.	77
3.2.2 Le revenu du ménage dans lequel vit l'enfant	81
3.3. Les caractéristiques de l'environnement scolaires	
3.3.1 L'équipement scolaire	81
3.3.1.1. Le mobilier scolaire	81
3.3.1.2. Le manuel scolaire	81
3.3.2. Le pouvoir organisateur de l'école	83
3.3.3. L'organisation pédagogique de l'école	84
3.3.3.1. La double vacation	84
3.3.3.2. Classes multigrades	85
3.4. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant	84
3.4.1.. Le genre de l'enseignant	85
3.4.2. La qualification de l'enseignant	86
3.4.2.1. La formation académique de l'enseignant	86
3.4.2.2. La formation professionnelle	92
a). La formation initiale.	92
b). La formation continue	95
3.4.3. L'ancienneté de l'enseignant	95

CHAPITRE IV. LES RECHERCHES BASEES SUR LE COURANT

«SCHOOL EFFECTIVENESS RESEARCH» ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES.

	101
4.1. Effet établissement et performances scolaires	102
4.1.1. La place du directeur.	104
4.1.2. Le calendrier scolaire	105
4.1.3. Le travail en groupe.	108
4.2. Effet - classe et les performances des élèves.	109
4.2.1. Le mode de regroupement des élèves.	110
4.2.2. La taille de la classe.	113
4.3. Effet-enseignant	116

Les déperditions scolaires	332
4.3.1. La gestion du temps.	119
4.3.2. Attentes élevées de l'enseignant sur les résultats des élèves.	120
4.3.3. Le feedback.	121
4.3.4. Evaluation fréquente	122
CHAPITRE V. LES THEORIES EXPLICATIVES DE L'ECHEC SCOLAIRE.	125
51. Les théories sociologiques de l'échec scolaire.	125
5.1.1. Les théories macrosociologiques de l'échec scolaire.	125
5.1.1.1. La thèse Bourdieu et Passeron, 1970	126
5.1.1.1.1. Les théories de Beudelot et Establet.	127
5.1.2. Les théories microsociologiques	128
5.1.2.1. L'approche des choix rationnels.	128
5.1.2.2. Les théories de l'autonomie relative	129
5..2. La thèse économique	130
5.3. La thèse psychologique	130
5.3.1. L'approche biogénétique .	130
5.3.2. La thèse psychoaffective	131
5.3.2.1 La motivation.	131
a). Image de soi	132
b). Perception de l'activité	133
c). Perception des causes de la réussite ou de l'échec	133
5.3.2.2 Les difficultés relationnelles	134
CHAPITRE VI : HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	135
6.1. Objectifs et hypothèses de la recherche.	135
6.1.1. Objectifs de la recherche	135
6.1.2. Les hypothèses de la recherche	138
6.1.3. Les variables de la recherche	138
6.1.3.1. Les variables d'entrée	141
6.1.3.2. Les variables de processus	141
6.1.3.3. Les variables de sortie	141
6.2. Méthodologie de la recherche	145
6.2.1. La population d'enquête	145

Les déperditions scolaires	333
6.2.2. L'échantillon	146
6.2.2.1 La taille de l'échantillon	146
6.2.2.2. Les techniques d'échantillonnage	146
a) Le choix de la région scolaire	146
b) Le choix des écoles	147
c) Le choix des enseignants	147
d) Le choix des classes	147
e) Le choix des élèves	147
6.2.2.3. L'instrument de collecte des données	148
a) Le questionnaire de l'élève (voir annexe)	148
a ₁). De validité et de la fidélité du questionnaire	148
a ₂) Mode d'administration du questionnaire	149
a ₃) Difficultés rencontrées au niveau de l'administration du questionnaire	149
b) Le questionnaire réservé aux enseignants	149
b ₁) De la validité et de la fidélité du questionnaire réservé aux enseignants	150
b ₂) Mode d'administration	150
b ₃). Difficultés rencontrées	150
c) grille d'observation	150
6.2.2.4 Techniques d'analyse et de traitement des données	151
a). Codification	151
b) L'analyse et traitement des données	151

CHAPITRE VII : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES RELATIVES AUX FACTEURS

EXTERNES DE L'ECOLE	154
7.1. L'analyse univariée et bivariée	154
7.1.1. Les caractéristiques individuelles de l'élève	154
7.1.1.1. Le genre	155
7.1.1.2. L'âge de l'élève	160
7.1.1.3. La religion de l'élève	161
7.1.1.4. La langue parlée en dehors de l'école	161
7.1.2. Les caractéristiques de l'environnement familial des parents de l'élève et les déperditions scolaires traduites en redoublements	163
7.1 2.1. Le degré de scolarité des parents de l'enfant	163
a) L'antécédent scolaire du père de l'enfant	164

Les déperditions scolaires	334
b) L'antécédent scolaire de la mère	166
7.1.2 2. Les stratégies familiales en matière de soutien scolaire et les déperditions scolaires traduites en redoublements	168
a). Visite des parents de l'enfant à l'école	169
b). Soutien l'enfant en dehors de l'école et le redoublement	171
c). L'équipement en manuels scolaires personnels	174
c ₁) La possession du manuel personnel de français	175
c ₂) Possession du livre personnel de kirundi	178
7.1.2.2. La profession des parents de l'enfant	181
a). La profession du père	182
b) La profession de la mère	184
7.1.2 2.1. L'aisance matérielle de la famille dans laquelle vit l'enfant et le Redoublement	187
a) Le nombre de repas par jour	187
b) L'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'enfant	190
c) L'abonnement du ménage en électricité	193
d) L'équipement en poste de radio	196
e) L'équipement en poste téléviseur	199
7.2. L'analyse de régression multiple	203
7.2.1. Les caractéristiques individuelles de l'élève et le redoublement	203
7.2.2. Les caractéristiques de l'environnement familial et le redoublement	205
7.2.3 Les stratégies familiales d'encadrement familial en matière de soutien de l'enfant	208
7.2.4 L'aisance matérielle de la famille dans laquelle vit l'enfant	210

CHAPITRE VIII : LES FACTEURS INTERNES A L'ECOLES ET LES DEPERDITIONS SCOLAIRES

TRADUITES EN REDOUBLEMENT	212
8.1. L'analyse univariée et bivariée	212
8.1.1. Les caractéristiques de l'environnement scolaires	212
8.1.1.1. Pouvoir organisateur	212
8.1.1.2. L'organisation pédagogique de l'école	214
8.1.1.3 La taille de la classe	216
8.1.1.4. La disponibilité du manuel scolaire	217
a) Le ratio élèves/manuel de français	218
b) Le ratio élèves/manuel de kirundi	219

Les déperditions scolaires	335
8.1.1.5 Equipement en banc-pupitre	221
8.1.2 Les caractéristiques personnelles de l'enseignant et les déperditions scolaires traduites en redoublement	223
8.1.2.1. L'ancienneté de l'enseignant dans le service	223
8.1.2.2. Le niveau académique de l'enseignant	225
8 2. L'analyse de régression multiple	227
8.2.1. Les caractéristiques de l'environnement scolaire	227
8.2.2 .Les caractéristiques personnelles de l'enseignant et le redoublement	229
8..3. Analyse qualitative des données issues de l'observation des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage	231
8.3.1. Les fonctions mises en jeu par les enseignants	231
CHAPITRE IX : DISCUSSIONS	237
9.1. Les facteurs significatifs	
9.1.1. Les facteurs significatifs relatifs aux caractéristiques personnelles de l'élève	237
9.1.1.1. L'âge de l'élève	238
9.1.1.2. Le genre de l'élève	239
9.1.2. Les facteurs significatifs liés à l'environnement familial : le niveau de l'instruction des parents	240
9.1.2.1. Le niveau d'instruction du père	240
9.1.2.2. Le niveau d'instruction de la mère	241
9.1.3 Les facteurs significatifs liés aux stratégies d'encadrement	242
9.1.3.1. La possession personnel du manuel de français	242
9.1.3.2. Visite des parents à l'école	243
9.1.4. Les facteurs de l'environnement scolaire	245
9.1.4.1. Le ratio élèves/manuel de français	245
9.1.4.2. La taille de la classe	246
9.2. Les facteurs non significatifs.	246
9.2.1. Caractéristiques personnelles de l'élève	247
9.2.1.1. La langue parlée à la maison	247
9.2.1.2. La religion de l'élève	247
9.2.2. Caractéristiques de l'environnement familial	247
9.2.4. Les caractéristiques liées à l'aisance matérielle du ménage dans lequel vit l'enfant	248
9.2.4.1. Le nombre de repas par jour	248
9.2.4.2. L'équipement en radio scolaire du ménage dans lequel vit l'élève	249

Les déperditions scolaires	336
9.2.4.3. L'équipement en poste téléviseur du ménage dans lequel vit l'enfant	249
9.2.4.4. Abonnement en électricité du ménage dans lequel vit l'élève	250
9.2.4.5. L'abonnement en eau du ménage dans lequel vit l'enfant	250
9.2.5. Caractéristiques liées à l'environnement scolaire	251
9.2.5.1. Pouvoir organisateur	251
9.2.5.2. L'organisation pédagogique	251
9.2.5.3. Le ratio élèves/manuel scolaire de kirundi	253
9.2.5.4. Le ratio élèves/banc pupitre	253
9.2.6. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant	254
9.2.6.1. Le diplôme de l'enseignant	254
9.2.6.2. L'ancienneté de l'enseignant	255
CONCLUSION GENERALE	257
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	261
Index des auteurs	292
ANNEXES	303

.....